

Amélia Maria da Soledade Dias

**O DESENVOLVIMENTO PESSOAL DO EDUCADOR
ATRAVÉS DA BIODANÇA**

Maceió, julho de 2003

Amélia Maria da Soledade Dias

***O desenvolvimento pessoal do educador
através da Biodança***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Moisés de Melo Santana.

**Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Maceió – Alagoas
Julho, 2003**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

D541d Dias, Amélia Maria da Soledade
O desenvolvimento pessoal do educador através da biodança / Amélia
Maria da Soledade Dias. – 2003.
103p.

Orientador: Moisés de Melo Santana.
Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal
de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Maceió, 2003.

Bibliografia: p. 92-95.
Anexos: f. 96-103.

1. Biodança na educação. 2. Biodança – Meios auxiliares. 3. Professores
- Estress ocupacional. 4. Desenvolvimento pessoal. I. Título.

CDU: 371.15:793.3

Amélia Maria da Soledade Dias

**O DESENVOLVIMENTO PESSOAL DO EDUCADOR
ATRAVÉS DA BIODANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Moisés de Melo Santana, aprovada no dia 25 de julho de 2003 pela seguinte banca examinadora:

Professor Dr. Moisés de Melo Santana – UFAL

Professora Dr^a Máisa Gomes Brandão Kulok -UFAL

Professora Dr^a Zulmira Áurea Cruz Bomfim - UFC

Dedico este trabalho a três educadoras: Édna, Régia e Rosário de Fátima.

Edna e Régia pela iniciativa do convite
de formar um grupo de Biodança para educadores na escola
onde trabalhavam, acontecendo, assim,
a minha intervenção junto aos educadores,
como facilitadora de Biodança.

À Rosário de Fátima, que suscitou em mim,
por acaso, no momento certo, a determinação.

Isso já na prorrogação dos prazos:

“vou também fazer a seleção para o Mestrado em Educação”,
liberando-me do medo da competição.

Desse modo, tudo “conspirando ao meu favor”

deu-se a **intervenção** e a **pesquisa**,
chegando hoje nesta **dissertação**.

AGRADECIMENTOS

- Aos meus pais, pela dedicação, confiança e certeza de que a “próxima colheita será melhor.” Obrigada pela educação na esperança;
- À Congregação das Irmãs de Jesus Bom Pastor, da qual eu faço parte, de modo especial a cada uma que já compartilhou comigo a vida aqui em Maceió, e atualmente às Irmãs Irene, Lázara e Letícia. Meu reconhecimento pelo estímulo e confiança;
- A todas as pessoas com as quais pude compartilhar vivências de Biodança, seja nos grupos regulares ou na Escola de Formação, em Recife;
- À Telma Leão (Niate) e à Madalena Romanelli, minhas facilitadoras de Biodança, com as quais pude experimentar esse aprendizado;
- A todos os professores e colegas do mestrado, minha gratidão pelo compartilhar de reflexões, questionamentos, dúvidas e aprendizados nesse período tão fecundo do estudo acadêmico;
- À Édna e Régia, professoras da Escola Cleto Marques Luz, pelo convite para a formação do grupo de professores e pela participação tão significativa;
- Ao Milton Albuquerque, pela confiança, amizade e pela enorme contribuição com as leituras atenciosas dos meus trabalhos;
- Ao Horácio, que hoje se faz presente em minha vida com sua esposa, Livanda, pela amizade cultivada desde a graduação e pela apreciação deste trabalho.
- À Rosário de Fátima, pela participação e cuidado com o grupo de Biodança dos educadores da SEMED;
- Ester e Zenilde, diretoras da Escola Antônio Brandão, e participantes do grupo de Biodança, meu grande reconhecimento pelo carinho e atenção;

- A todos que participaram e participam dos dois grupos de Biodança para educadores, minha mais profunda gratidão pela credibilidade e pela contribuição nesta pesquisa;
- Aos professores e professoras da Escola Zumbi dos Palmares, meus colegas de trabalho, de modo especial à professora Marluce Mendonça, que foi flexível na organização dos trabalhos, facilitando a minha participação nas aulas do mestrado;
- Ao Antonio Lima e ao Dimas Victor, meus grandes colaboradores na revisão deste trabalho, meu carinho e reconhecimento;
- Às professoras Dr^{as} Maísa Brandão, Sheila Maluf e Zulmira Bomfim, pela generosidade e participação da banca de qualificação e no exame final deste trabalho;
- Minha gratidão pela orientação do Professor Dr. Moisés de Melo Santana, pela sua atenção, compreensão, estímulo e atitude de confiança;
- A Rolando Toro, uma gratidão muito especial, pela dádiva de sua criação, a Biodança;
- Minha mais profunda gratidão a Deus e a todo mistério da vida que me envolve e me faz desabrochar, vivendo na confiança de que *“a paz e o amor me acompanharão todos os dias da minha vida”* (Sl. 23).

“O universo tem um destino de felicidade. O homem deve reencontrar o Paraíso.”

Bachelard

“A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos.”

Manoel de Barros

“Os livros escritos com sangue mexem com o corpo e a alma. Os outros mexem só com a cabeça. O corpo fica do jeito como sempre foi.”

Rubem Alves

RESUMO

Esta dissertação é o resultado da pesquisa realizada com um grupo de educadores da rede municipal de Maceió que estão vivenciando a Biodança, e teve como questão central: Como a Biodança contribui para o desenvolvimento pessoal do educador?

Através da pesquisa-ação, busca-se fazer um paralelo entre o modo de exercer a profissão docente e as linhas de vivências da Biodança (vitalidade, sexualidade, criatividade, afetividade e transcendência) trazendo uma reflexão sobre a corporeidade, o desenvolvimento pessoal e o equilíbrio emocional do educador para que ele possa exercer sua profissão de modo pleno. Este estudo teve como embasamento uma recente pesquisa realizada pela Universidade Federal de Brasília, que aponta para a questão da síndrome de desistência de educadores, e o referencial teórico da Biodança, articulando com a tendência atual da formação centrada na pessoa do professor como um profissional em relação.

Apontam-se algumas direções consideradas fundamentais para o desenvolvimento pessoal do educador: o despertar e o desenvolver de utopias nos educadores; a proteção emocional do educador através da comunicação subjetiva num grupo; a consciência da corporeidade; a não separação entre a identidade pessoal e profissional.

ABSTRACT

This dissertation was produced as result of a research developed in the municipality of Maceió (AL, Brazil) with a group of educators engaged in Biodance, having as main question: how Biodance may contribute to the personal development of the educator?

By means of research-action, it aimed at tracing a parallel between the exercise of teaching and the lines of Biodance practice (vitality, sexuality, creativity, affection and transcendence), with a view to reflections about physical consciousness, personal development and emotional equilibrium of educators, in a manner to allow them to exercise the profession using their full capabilities. This study was motivated by a recent research developed in the Federal University of Brasília, which subject was “educators desistance syndrome”, and had Biodance as theoretical reference, in combination with the currently adopted principle of education focused on the teacher as a “professional-in-relationship”.

Reference is made to some directions regarded as fundamental for the development of the educator: awakening and cultivation of educators’ utopias, emotional protection of the educator through subjective communication in groups; body consciousness; non-separation between personal and professional identities.

SUMÁRIO

1- INTRODUZINDO: DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA PARA UMA INTERVENÇÃO EDUCACIONAL	10
2- EDUCADOR: UM PROFISSIONAL EM RELAÇÃO	28
3- CUIDADO E DESISTÊNCIA	42
4- “A POÉTICA DO ENCONTRO HUMANO”	54
5- CONCLUINDO: OUSANDO “FUNDIR AFETO E TRABALHO”	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXO A.....	96
ANEXO B.....	98

1 — INTRODUZINDO: DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA PARA UMA INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

Iniciei minha vida profissional como agente de pastoral e professora de Educação Infantil, ao ingressar na Congregação das Irmãs de Jesus Bom Pastor. Como educadora no trabalho pastoral, dirigi minhas ações para organização e formação de catequistas que atuavam em grupos de crianças, adolescentes e jovens, a partir de uma perspectiva religiosa com ênfase na integração fé e vida, em bairros populares, em São Paulo (capital e interior). Como professora da Educação Infantil — por um breve período — atuei no Instituto Divina Pastora, localizado na cidade de São Paulo

Com a minha vinda para o Nordeste, no final dos anos 80, inseri-me numa comunidade¹ de um bairro popular de Recife, o que me possibilitou outras experiências: as lutas populares daquele bairro e confrontos entre alas “progressistas” e “conservadoras,” no meio eclesial. Tanto as lutas quanto os confrontos eram inspiradas pela recente visão libertadora da Teologia que tinha como centro a opção pelos pobres. Essa opção por uma prática eclesial libertadora que teve grande apoio de Dom Hélder Câmara, uma liderança conhecida internacionalmente pela sua atuação junto às classes populares, sofreu grande impacto com a sua renúncia, ao completar os 75 anos de idade.

A onda de retrocesso ao “conservadorismo” que vinha se expandindo na Igreja, enquanto instituição, expandiu-se numa Arquidiocese onde ainda persistiam fortes direções para o novo e para a mudança de mentalidade religiosa. Em meio a tudo isso, multiplicavam-se os pequenos grupos de religiosos, unidos em forma de rede pelas ações junto aos mais pobres, tendo a Teologia da Libertação como inspiração. Nesse contexto, deu-se o início de

¹ Comunidade da Piracicaba (Bairro Jardim São Paulo, Recife – PE), no período de 1988 a 1992.

uma Teologia Eco-feminista, refletida a partir de nós, mulheres, que não nos sentíamos tranqüilas perante o poder milenar da estrutura patriarcal de nossas instituições.

Surgiram, desses pequenos grupos, em todo o Nordeste, grandes encontros para dar consistência a este novo olhar da vida de freiras inseridas em meios populares. A cada dois anos, reuniam-se uma média de 500 participantes, que estariam tecendo uma nova visão, a partir de uma mística dos pobres e posteriormente feminista, onde eram incorporados temas como: corporeidade, autonomia, trabalho profissional, relações igualitárias, prazer de viver, ecologia, etc., buscando viver a cidadania na sociedade e nas estruturas eclesiais.

Em meio a este terreno movediço, preparado para possíveis mudanças, ingressei no curso de Filosofia². O desejo inquietante de mudar emergência mediante a realidade que se apresentava, e apontava para a necessidade de novos paradigmas para a minha própria vida.

Ao concluir a graduação, em 1992, tive a possibilidade de residir em Maceió, onde me submeti a um concurso público para professores da rede municipal de ensino, estabelecendo um novo rumo na minha vida profissional, sem perder a direção do compromisso com as classes populares.

Fiz parte, por um período de dois anos (1994 a 1995), do Departamento de Gestão Democrática, na rede municipal de ensino de Maceió, justamente no início da implantação dos Conselhos Escolares. Cidadania e participação popular, para garantir uma escola de qualidade, eram os princípios que norteavam as ações do Departamento. Mas, participação não se constrói com decretos: é preciso estímulo e sensibilização para estabelecer novas relações, de modo igualitário.

Assim, surgiram alguns questionamentos para que se efetivasse a participação da comunidade escolar nessa nova entidade: Quem é esta pessoa que está sendo convidada a participar? Ela tem consciência de seus valores e dos seus direitos? Como está sua auto-

² FAFIRE – Faculdade de Filosofia de Recife de 1990 a 1992.

estima? Simultaneamente ao trabalho coletivo, não teríamos que trabalhar o indivíduo, enquanto pessoa que vai estabelecendo relações?

Foi buscando alternativas para compreender a pessoa e seu compromisso, através de estudos, leituras, seminários e formação continuada no próprio trabalho, que encontrei o grupo regular de vivência em Biodança. Por três anos, experienciei esse sistema, participando de um grupo regular³, com aulas semanais, orientado, inicialmente, pela facilitadora de Biodança Telma Leão e, em seguida, pela facilitadora Madalena Romanelli. Dessa forma, fui ativando meus próprios potenciais, amadurecendo, em mim mesma, as possibilidades de aprofundar essa estratégia como uma proposta educativa. Foi quando tomei a decisão de fazer a formação em Biodança.

O desejo de trabalhar o crescimento humano de adolescentes e jovens das classes populares através da Biodança era cada vez mais patente. Com o passar do tempo, fui imaginando que poderia trabalhar a transcendência na educação através dessa estratégia de crescimento humano, a Biodança. A partir disso, idealizei um projeto buscando formas de tornar esse desejo viável.

Com isso, fiz a opção de ir para a sala de aula numa escola pública,⁴ assumindo a disciplina Ensino Religioso (em turmas de 5ª a 8ª séries) dentro da perspectiva dos novos paradigmas desse componente curricular, com respeito à diversidade e à busca de desenvolver toda a nossa dimensão transcendental, tão reprimida pela cultura moderna. Esse trabalho com o Ensino Religioso foi a motivação para o ingresso em um curso de pós-graduação — especialização em Ensino Religioso —, em 1998, na Universidade Federal de

³ O grupo se reunia semanalmente, para um encontro de duas horas, onde os participantes vivenciavam a proposta da Biodança, trabalhando a integração consigo, com o outro e com o cosmo, a partir do movimento corporal, conectado com a música e com a emoção. Os participantes eram profissionais e estudantes de várias áreas com um único objetivo: trabalhar a si mesmo num grupo interativo.

⁴ Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares – Conjunto Rosane Collor – Clima Bom – Maceió – AL, iniciei minha atuação como professora da rede pública em 1997.

Alagoas, onde fiz uma pesquisa bibliográfica em parceria com a professora Ana Barros, com o tema, “A Transcendência na Educação: uma Abordagem Holística.” Com essa pesquisa, pretendia buscar uma fundamentação teórica para sustentar a idéia de que o ser humano é uma totalidade, e sua dimensão transcendental é parte integrante de seu ser.

O desejo de trabalhar a transcendência através da Biodança, já que a disciplina que eu estava assumindo objetivava desenvolver a dimensão transcendental de cada pessoa, em diálogo e respeito por todas as manifestações culturais e religiosas, foi se tornando um projeto mais abrangente, onde se pudesse trabalhar o ser humano, reforçando a identidade e a auto-estima, sem desvincular nenhuma dimensão do seu potencial, buscando atingir a pessoa como um todo.

Com intuito de concretizar esse projeto, iniciei um grupo de adolescentes e jovens, na escola. Esse grupo foi denominado “aula das 5:30”, por ser uma aula realizada no horário intermediário entre o turno vespertino e noturno. Essa aula era aberta a todos alunos que desejassem participar, sem nenhuma obrigação com notas, registro de frequência ou entregas de trabalhos. Era diferente, atrativa e alegre, pois era utilizada a música, o movimento corporal e a comunicação grupal, despertando amizade, companheirismo e respeito mútuo entre os alunos. Pelo interesse e motivação nessas aulas, a divulgação e convites para novos alunos eram realizados pelos próprios participantes.

Simultaneamente a essa experiência dos alunos, fui experimentando como é o sentir do professor no cotidiano da sala de aula, sobretudo na interação consigo, nas motivações ou desmotivações e no relacionamento com o aluno.

No mesmo período, entre 1999 e 2000, fui convidada para fazer uma vivência de integração com professores, num curso de formação continuada do educador. E assim, uma série de grupos de professores que participaram dos cursos de capacitação oferecidos pela

Fundação Teotônio Vilela, pela Coordenação Estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos e pela Coordenação Municipal do Ensino Religioso, participaram dessa vivência.

Foi nessa época que preparei meu Trabalho de Conclusão de Professora-facilitadora em Biodança pela Escola de Biodança Rolando Toro de Pernambuco.⁵ Esse trabalho, intitulado “A Biodança Educando a Pessoa do Professor”, foi o resultado de um projeto de Biodança para os professores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cleto Marques Luz, localizada no bairro Colina dos Eucaliptos (em Maceió). O grupo tinha, em média, a participação de oito educadores que assumiram experimentar esta proposta da Biodança — através de encontros semanais, com vivências do movimento corporal, e também momentos de reflexão e socialização dos significados de tal experiência — como uma forma de trabalhar a formação continuada, percebendo-se como uma pessoa em processo de crescimento.

Ao facilitar essas vivências de integração e sensibilização dos professores da rede pública, fui me identificando e percebendo meu próprio processo de também querer ser uma educadora plena de vida, e quanto a Biodança foi importante nessa percepção. Certamente, essa prática poderia contribuir para a formação de outros professores e assim seríamos muitos educadores vivenciando a conexão com a vida e com o prazer de ser pessoa. Assim, humanizaríamos nossas escolas, com a elevação da auto-estima, com o desenvolvimento da criatividade e com a amorização no trabalho. Portanto, seria possível ter educadores conscientes de sua força de vida, que pudessem desencadear uma nova postura em nossas escolas.

⁵ A formação na Escola de Biodança acontece através de maratonas e seminários nos finais de semanas, totalizando 26 maratonas e 12 seminários, para estudos e vivência da teoria e metodologia da Biodança, com estágio supervisionado e apresentação de monografia. A Escola de Biodança de Pernambuco surgiu a partir da Escola Nordestina de Biodança, que foi criada por Rolando Toro Araneda e Cesar Wagner de Lima Góis, em 1982, em Fortaleza. E após quatro anos de funcionamento, desmembrou em três novas escolas em três estados: Bahia, Ceará e Pernambuco (GÓIS, 1995).

Sem deixar o grupo dos alunos, meu alvo passou a ser os educadores, fazendo um paralelo entre o cotidiano da sala de aula e as “Linhas de Vivências”⁶, conforme o sistema da Biodança, que busca nos educar para a vida e para um novo estilo de ser, isso de modo vivencial. A incorporação da Biodança como um dos elementos para trabalhar a formação continuada do professor nos induz a formar um profissional que possa ser pessoa de modo pleno e integrado. Por ser a nossa formação intelectualizada, esse sistema nos coloca num patamar diferente, pela sua proposta vivencial, corporal, poética e afetiva. É um novo aprendizado, onde a experiência grupal torna-se um espaço de confiança que facilita o crescimento mútuo e a permissão para expressão do ser de cada um.

A partir desse projeto, em 2001, surgiu outro grupo de vivência, com a mesma perspectiva, na sede da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, para educadores e técnicos em educação. Esse grupo foi solicitado pelos professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos) que tiveram oportunidade de participar de um momento de integração e sensibilização dentro da formação continuada, no final do ano 2000. A decisão de participarem desse projeto da Biodança como uma estratégia de trabalhar o crescimento pessoal foi realizada de modo espontâneo e livre, apenas pelo estímulo e sem nenhuma imposição da instituição.

Depois de ter passado por essas experiências e estar numa constante busca de aprofundar e refletir minha prática, desenvolvi o projeto de fazer uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação com professores e técnicos em educação que participaram semanalmente de um grupo de vivência de Biodança. Pretendia aprofundar teórico e vivencialmente as

⁶ “Toro (1991), propõe um estudo sobre a embriologia da vivência em um esforço de sistematização genética. Examina as vivências partindo da vida instintiva potencializada na forma de canais biológicos de expressão evolutiva.[...] A esses canais denominou de Linhas de Vivências, linhas carregadas de impulsos teleonômicos em torno dos quais todo o organismo se regula e o ser se orienta” (GÓIS, 1995, p.77).

questões da corporeidade⁷ e o desenvolvimento pessoal na formação continuada., em sintonia com o que pensa Strazzacappa (2002): “toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão.”

A experiência de trabalhar a pessoa do educador através da Biodança é pioneira na rede municipal de Maceió, por isso é fundamental avaliar os seus efeitos e o seu significado na vida dos participantes, que estão assumindo novos paradigmas na sua formação continuada, transcendendo os conhecimentos teóricos e racionais. Avaliar cuidadosamente o reflexo dessa nova postura na relação com os alunos, através do reconhecimento dos potenciais de cada um, para que se vejam num processo contínuo de auto-percepção e evolução, como um ser humano inacabado e em constante metamorfose.

Já havia definido que, no campo da formação continuada para professores, iria pesquisar a pessoa do educador como um ser em desenvolvimento. Como fazer um recorte dentro deste campo de pesquisa que fosse significativo tanto para meus objetivos pessoais e também relevante para a pesquisa enquanto elaboração do conhecimento e simultaneamente fazer uma ação interventora junto aos participante da pesquisa? Aos poucos, o meu objeto de pesquisa foi se tornando mais claro, depois de vários questionamentos e reflexão sobre o vivido e o confronto com o referencial teórico disponível, tanto na formação continuada como no modelo teórico da Biodança, resultando na seguinte problemática: **Como a Biodança contribui para o desenvolvimento pessoal do educador?**

Foi com essa questão que assumi a investigação qualitativa, sem querer comprovar dados, mas buscando as significações da experiência da Biodança para o desenvolvimento

⁷ “O ser humano estrutura o espaço vivido tendo o próprio corpo como referencial. Ao desenvolver o esquema corporal, é possível, em termos de aprendizagem ocorrerem outras aquisições, daí a necessidade de se trabalhar o corpo na escola para haver o desenvolvimento da inteligência e do pensamento das crianças e o dos professores. Ambos têm plasticidade suficiente para mudar” (FALEIROS, 1998, p.182).

peçoal do educador. Portanto, como pesquisadora e facilitadora de Biodança, levantei as seguintes hipóteses:

1. Educadores integrados que cuidam do seu próprio crescimento pessoal, desempenham melhor sua profissão.
2. Educadores que têm uma melhor compreensão de si, enquanto pessoa humana interagem melhor com seus alunos, estimulando o prazer de ensinar e aprender.
3. O professor que vivencia o ser pessoa de modo pleno, poderá desencadear uma nova postura frente à vida e ao processo educativo, no qual alunos e professores se reconhecem como pessoas em desenvolvimento.
4. O educador, sintonizado com sua capacidade de amar e de doar-se, estabelecerá em sua sala de aula um ambiente afetivo, possibilitando que seu aluno, naturalmente, qualifique seus colegas.

Estabeleci como objetivo geral de minha pesquisa compreender a pessoa do educador no seu processo de crescimento pessoal, através da Biodança, considerando o cuidado consigo para ser plenamente humano, responsável, ético e competente no exercício de educar. Portanto, fez-se necessário assumir, de modo disciplinado, os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar e analisar autores que tratassem da pessoa do educador como ser humano nas dimensões afetiva, emocional, espiritual e racional;
- Investigar a Teoria da Biodança aplicada na educação;
- Analisar os efeitos da Biodança na pessoa do educador a partir de sua percepção corporal e existencial:
- Refletir sobre a necessidade de cultivar o crescimento humano para um melhor desempenho no processo educativo;

Na tentativa de compreender o ser humano, as investigações nas Ciências Humanas e Sociais requerem uma atenção específica, pela natureza de seu objeto que é inacabado e

aberto, portanto, com necessidade de uma metodologia própria que supera os limites da perspectiva experimental, de análise meramente quantitativa, apresentando, assim, a necessidade de uma abordagem qualitativa. Por isso, os procedimentos pautados nesta pesquisa visaram responder a uma indagação sobre os significados do objeto, onde o sujeito é parte integrante deste processo, e necessita estar sempre reavaliando-se enquanto ser, em permanente estar sendo e nunca em estado completo, pois “o objeto não é um dado inerte e neutro: está possuído de significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1991, p.79).

Nessa abordagem, a pesquisa educacional tem uma intencionalidade, definindo o modo como se empreende o processo investigativo, pois esta tem em vista a transformação da prática. “A investigação educativa deverá ser realizada respeitando no plano, no processo e nos resultados os princípios que lhe conferem o caráter de educativa” (PÉREZ, 1998, p.101). Torna-se claro, então, que a meta é pesquisar para transformar conhecimentos em atitudes, valores, comportamentos e mudança nos agentes envolvidos na pesquisa.

Em vista de fazer uma pesquisa de abordagem qualitativa no campo educacional, e tendo diversos tipos de pesquisa nesta abordagem, optei pela pesquisa-ação, pois,

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1988, p.14).

Esse tipo de pesquisa foi o que melhor se adaptou aos meus objetivos enquanto pesquisadora, pois pretendia fazer uma intervenção no campo educacional e produzir um conhecimento sobre esta ação interventora a partir de uma vivência de grupo de Biodança.

Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1988, p.16).

As características que fundamentam este tipo de pesquisa são: interação permanente entre investigação e ação, sendo esta entendida como fonte do conhecimento e a investigação, como uma ação transformadora; todos os pesquisadores e pesquisados são sujeitos da investigação, não admitindo a distância tradicional entre sujeito e objeto de estudo; há participação de todos num processo de cooperação e interação, portanto, a inserção e o envolvimento do pesquisador na realidade a ser pesquisada demanda um compromisso do mesmo com esta realidade (THIOLLENT, 1988).

Todos estão envolvidos no processo da pesquisa, mas esta não dispensa a figura de um coordenador, que é o responsável pela elaboração do projeto, aplicação e sistematização dos resultados, contribuindo para uma experiência educativa que sirva para determinar necessidades do grupo e para aumentar a consciência em vista de uma intervenção na realidade pesquisada.

Tomei os devidos cuidados para não me limitar somente a um dos objetivos da pesquisa, pois uma das especificidades da pesquisa-ação é a integração de dois objetivos: um prático, com a intenção de contribuir para a resolução do problema considerado central na pesquisa e um outro, do conhecimento, que tem como princípio obter um maior conhecimento para aplicação na realidade.

O grande desafio metodológico para este tipo de pesquisa é a fundamentação da mesma numa perspectiva de investigação científica, mas esta não fica fora do espírito científico, conforme afirma Thiollent (1988, p. 23): “a compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico.”

Esta pesquisa concentra-se no empírico, mas não deixa de lado o referencial teórico, que é um marco para compreensão e resolução do problema. Não se busca o conhecimento pelo conhecimento, mas sua construção terá um sentido prático de intervenção na realidade

pesquisada, conduzindo este projeto a uma finalidade de fazer uma pesquisa teórico-prática com abordagem qualitativa, do tipo de pesquisa-ação, com fundamentação teórica e observação da experiência, sistematizando os dados significativos provenientes do desenvolvimento e transformação pessoal do educador através da vivência da Biodança. Sendo assim, estou em sintonia com Pérez , ao afirmar que:

A investigação educativa propõe transpor o vazio entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação, formando e transformando o conhecimento e a ação dos que participam na relação educativa, experimentando ao mesmo tempo que investigando ou refletindo sobre prática. Dessa forma, o conhecimento que se pretende elaborar neste modelo de investigação encontra-se incorporado ao pensamento e à ação dos que intervêm na prática, o que determina a origem dos problemas, a forma de estudá-los e a maneira de oferecer a informação (1998, p. 101).

Com o projeto inicial desta pesquisa, pretendia investigar a experiência de dois grupos de educadores da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, sendo o primeiro funcionando na Escola de Ensino Fundamental Antônio Brandão, Maceió - AL, e o segundo, na sede da referida secretaria. Os dois grupos, com propostas idênticas, tinham suas peculiaridades, pois eram pessoas diferentes tanto nos seus estágios de participação, quanto no tempo de execução da vivência: um grupo com 60 e outro com 90 minutos de duração.

Os dois grupos eram caracterizados como “grupo aberto”, isto é, grupo onde as pessoas poderiam participar de uma sessão e não terem interesse em dar continuidade, poderiam comparecer apenas por curiosidade, abandonando o grupo em seguida. Quando falo do grupo, estou fazendo referência aos participantes assíduos, os quais são sujeitos desta pesquisa. Houve uma média de 20 educadores totalizando as duas sessões semanais, um misto de professores, técnicos em educação e outros participantes que foram convidados, como familiares ou amigos dos primeiros a comporem este coletivo.

O primeiro grupo, que já funcionava há três anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cleto Marques Luz, foi transferido para a Escola Municipal Antônio Brandão, no bairro do Tabuleiro dos Martins, no início do ano letivo de 2002, após ter acordado entre

os próprios participantes a possibilidade de mudança da localidade no primeiro encontro do ano. A intenção de transferir para uma nova escola foi a de oportunizar a novos educadores esta experiência. A referida escola ficava nas proximidades, e não traria transtornos para aqueles que já eram participantes. De fato efetivou-se a participação de novos educadores, renovando o grupo e enriquecendo a experiência.

Assim, fui coletando os dados através de relatos das vivências significativas no grupo, de diários dos significados das vivências, da organização e do roteiro dos exercícios corporais de cada sessão, da observação participante e de entrevistas orientadas. Esses procedimentos foram escolhidos por compreender que a junção dos mesmos favoreceriam o acesso ao objeto e dariam conta de responder à indagação formulada como problema, tendo como diretrizes norteadoras as hipóteses levantadas.

a) Relatos das vivências significativas no grupo: com os relatos das vivências, acontecia a socialização dos significados dos exercícios corporais específicos, conectados com a emoção deflagrada pela música, objetivando uma vivência integradora. Tal vivência potencializava o desenvolvimento humano e o reforço da identidade pessoal, fazendo com que cada participante tomasse consciência de si mesmo e se comprometesse com o seu processo formativo no nível pessoal. A verbalização das experiências acontecia no início da sessão para comunicação dos significados da sessão anterior e, após a vivência corporal, com uma palavra-chave que possibilitava expressar o sentir daquele momento. Através da palavra, as pessoas mostram a sua intimidade, revelando o seu ser no encontro com o outro que está na mesma busca de dar significados para o seu próprio viver.

De modo espontâneo e vivencial, cada participante fazia emergir em suas falas, perante a escuta atenta do outro, a sua subjetividade, pois, esta é uma fala conectada com a emoção, a partir do vivido de modo pessoal e não um discurso sobre algo. Essa fala, conectada com a emoção, é essencial na metodologia da Biodança, por isso estes dois momentos, início e final

de cada sessão, foram gravados em fitas k7s, semanalmente, durante três meses (de abril a junho de 2002) e transcritos pela própria pesquisadora.

Cada participante recebeu seu próprio relato, numa sessão específica, para analisar seu processo evolutivo e socializar com o grupo. Nessa reflexão, foi possível refletir sobre a experiência vivida, ampliando a consciência sobre si e se tornando o principal agente do seu processo de crescimento.

Ao término deste procedimento, optei por dar continuidade ao meu trabalho de campo, atuando como pesquisadora somente em um grupo regular de Biodança para educadores, escolhendo, dessa forma, o grupo da escola. O critério utilizado para esta escolha foi a regularidade da participação dos educadores, o que não estava acontecendo com o grupo que se reunia na SEMED, devido a organização do próprio trabalho no órgão, com muitas reuniões e cursos, levando os participantes a muitas ausências. Vários integrantes manifestavam desejosos de participarem do grupo, mas tinham dificuldades para administrarem o “cuidado consigo” e as urgências do trabalho. Aos poucos, fui tendo uma compreensão de que, para responder ao meu objeto de pesquisa, a regularidade nas vivências era um fator primordial. Por isso, continuei no grupo da SEMED apenas como facilitadora das vivências de Biodança, mas sem buscar um olhar investigativo sobre o grupo.

Esse grupo de professores sujeitos desta pesquisa se formou a partir do interesse e do convite de duas professoras da Escola de Ensino Fundamental Cleto Marques Luz: Maria Edna Silva e Maria Régia de Oliveira, que já haviam passado pela experiência da Biodança através de um grupo regular. Essas professoras perceberam o quanto essa experiência foi importante para suas vidas e para o seu ser profissional. Assim, foi feita uma aliança entre o interesse dessas duas professoras, a direção da escola, a facilitadora de Biodança e outras professoras que foram convidadas e aderiram à proposta de fazer um grupo de Biodança.

Foi apresentado para o grupo e para a direção da escola um projeto para trabalhar a pessoa do professor através da metodologia da Biodança numa perspectiva da formação continuada do professor. O trabalho seria realizado dentro do próprio estabelecimento, no horário intermediário entre o vespertino e o noturno, com um encontro semanal (projeto em anexo).

O grupo contou com a presença de, no máximo, 12 pessoas por sessão, com frequência assídua de 80% e, de forma alternada, o restante da turma, que variou entre pessoas convidadas que conheceram mas não permaneceram. Outras pessoas que se sentiam participantes do grupo mas, por assumirem outras responsabilidades, tiveram frequência irregular. O grupo permaneceu aberto a outros educadores, por isso contou com a presença de duas religiosas (freiras) e com a participação alternada do único participante do sexo masculino. Por isso contamos com um grupo de mulheres educadoras, com a média de idade entre 30 a 61 anos, todas com nível superior e, em grande maioria, com cursos de pós-graduação.

b) Diário dos significados das vivências: a partir do relatório dos depoimentos gravados e transcritos, foram escolhidas quatro educadoras para fazer um diário dos significados das vivências, num período de 10 sessões, sem interrupções, obedecendo ao critério da progressividade. Como critérios para a escolha das educadoras, observei: assiduidade e pontualidade às sessões, atividade em sala de aula e liberdade para participar da pesquisa, pois esta lidava diretamente com as questões pessoais, sendo necessário, portanto, que o participante fosse protagonista de sua experiência e elaborasse os significados da vivência em primeira pessoa.

Das quatro educadoras selecionadas, uma esteve ausente por compromissos pessoais, interrompendo a sua participação no trabalho. Os diários foram recolhidos e organizados juntamente com as informações provenientes da entrevista e transformados em dados para a

investigação, possibilitando conhecer esta realidade das pessoas neste processo de desenvolvimento pessoal.

c) Organização e o roteiro dos movimentos corporais de cada sessão: foram realizadas 37 sessões de Biodança no grupo que se reunia na escola, no período de fevereiro a novembro de 2002, sem interrupções no recesso escolar de julho. Esse grupo se reunia às quartas-feiras, das 17:00 às 18:30h, numa sala de aula, no horário intermediário entre a saída dos alunos de 1ª a 4ª séries e a chegada dos alunos do noturno, da educação de jovens e adultos, o que sempre suscitava alguma pergunta dos alunos sobre o que iria acontecer naquela sala.

A cada sessão, acontecia a arrumação do ambiente (levantar as bancas, limpar a sala) que contou sempre com muito cuidado e atenção da direção da escola que coordenava para que tudo pudesse acontecer da melhor maneira possível, mesmo em condições, não tão ideais, pois o espaço era pequeno, e o piso não era o mais adequado para vivências corporais, caso necessitassem deitar no chão. É importante ressaltar essa questão em nossas escolas, que na sua grande maioria, não têm um ambiente adequado e nem conta com o interesse e o apoio dos dirigentes em criarem espaços a partir da estrutura existente.

Três eram as etapas de cada sessão: comunicação dos significados da vivência da sessão anterior, fragmentos da teoria da Biodança de acordo com a proposta a ser vivenciada e a seqüência dos movimentos corporais, com a seleção musical sintonizada com as consignas⁸.

Utilizei, em média, em cada sessão, 12 músicas dos mais diferentes ritmos e melodias, sempre com o intuito de promover a integração corporal e existencial, seguindo o modelo teórico da Biodança, onde as vivências promoviam a auto-regulação entre a identidade intensificada de si e a regressão.

⁸ “Os exercícios em Biodança são precedidos de uma explicação e uma demonstração a respeito, para situar o grupo em um certo instante da existência frente a si mesmo, ao outro e ao Universo, [...] A verbalização desse momento, feita pelo facilitador, é denominada de consigna [...]” (GÓIS, 1995, p. 101).

Em cada sessão acontecia a ativação-regressão-ativação. Para exemplificar essa prática, transcrevo o roteiro dos exercícios corporais de uma sessão inspirada na sugestão de Santos (1997): roda inicial, variações rítmicas, sincronização rítmicas em par, sincronização melódica em par, caminhar fisiológico, fluidez, segmentares, posição geratriz de intimidade, posição geratriz de sustentar nos braços a vida, abraços, roda de ativação e roda de celebração. Para a preparação de cada sessão, fazia-se necessário um olhar atento da sessão anterior, verificando a proposta e o que foi possível realizar, pois, o andamento do grupo sugeria mudanças de acordo com aquilo que era manifestado na comunicação grupal, na expressão corporal e no número dos participantes.

d) Observação participante: a observação se deu a partir de uma proposta vivencial mediada num duplo papel em que exerci uma intervenção como pesquisadora e facilitadora do grupo. Logo, a observação não foi passiva, realizando-se num processo ativo e de intervenção precedida pela seleção do projeto, pela teoria, pelas hipóteses e expectativas com relação a este trabalho, que teve seu início como uma proposta de intervenção educacional e, posteriormente, encaminhou-se para uma investigação, onde a pesquisadora tem um envolvimento direto.

e) Entrevistas orientadas: realizei três entrevistas com apenas três das quatro educadoras selecionadas para fazer o diário das vivências, devido ao fato de que uma não pôde comparecer aos encontros semanais. Foi organizado um roteiro semi-estruturado para as entrevistas, com os seguintes objetivos: fazer uma reconstrução dos fragmentos da história de vida; expressar as motivações para a profissão docente e as perspectivas de futuro no tocante aos sonhos e utopias pessoais como educadoras; verificar percepção de como a Biodança contribuiu para a visão da própria identidade pessoal e profissional e se esta tem alguma contribuição na relação professor e aluno. As entrevistas foram feitas de modo individual, em horário pré-determinado, de acordo com as possibilidades das entrevistadas.

As educadoras entrevistadas, portanto, participantes e protagonistas desta pesquisa, nasceram no interior do Estado de Alagoas, e uma delas, já na adolescência, mudou-se para a Capital. São graduadas em Pedagogia, sendo duas com pós-graduação, todas com 20 anos ou mais de experiência como professora. As três profissionais integram o quadro da rede municipal, sendo uma integrante também da rede estadual. As mesmas estão numa faixa etária de 40 a 50 anos, são casadas e têm de dois a três filhos adolescentes ou jovens. Duas dessas educadoras foram pioneiras em trazer a Biodança para o ambiente escolar. Fui convidada por elas para iniciar um grupo de Biodança, embora já estivesse refletindo a possibilidade de iniciar um grupo regular dessa prática para professores. O convite foi concretizado e veio se tornar, em 2001, um projeto de pesquisa que foi aprovado na seleção do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Todas demonstraram que nas suas opções profissionais tiveram grande influência dos seus professores, que provocavam admiração e significaram suas vidas com sugestões para a vida futura. As três trabalharam no comércio antes de exercerem a profissão docente. Apenas uma não se identifica com a profissão, expressando desejo de mudar. Todas se sentem muito envolvidas com seu trabalho e se consideram boas professoras.

Após o levantamento dos dados coletados e considerados importantes para esta pesquisa, e conforme os procedimentos metodológicos estabelecidos anteriormente, estes foram organizados, analisados, classificados e interpretados, amparados pelo referencial teórico escolhido. Isso implicou confirmação ou refutação das hipóteses levantadas no projeto inicial, conforme veremos ao longo deste trabalho.

As categorias de análise foram provenientes dos relatos da significação de cada vivência semanal, relacionadas com o processo de desenvolvimento pessoal e com a identidade profissional, seguindo o viés da abordagem qualitativa, que identifica o processo e o significado do fenômeno na busca de interpretá-lo sem a pretensão de quantificá-lo.

Considerando como objeto desta pesquisa o desenvolvimento pessoal do educador através da Biodança, busquei verificar os significados e os efeitos desta vivência na formação pessoal, no equilíbrio emocional e suas conseqüências na sua identidade profissional, pois pretendo concretizar o meu desejo de contribuir na formação humana do educador através desta metodologia vivencial, sistêmica e poética, com possibilidades de apresentar uma proposta possível de ser incorporada na formação continuada.

Como o professor poderá ter um cuidado com a sua pessoa de modo pleno, para exercer sua profissão com prazer, realização e eficiência.? Como criar espaços de proteção emocional para o educador nas estruturas de ensino? Pesquisar e fazer uma intervenção com os professores que estavam assumindo o sistema Biodança como um processo formativo era o meu desejo. E o desejo foi se concretizando passo a passo. No passo seguinte, estou refletindo o professor em relação com o outro — o aluno — o que demanda um investimento afetivo. Esse será o ponto de partida para iniciar o trabalho em torno do desenvolvimento pessoal do educador.

2 — EDUCADOR: UM PROFISSIONAL EM RELAÇÃO

A realidade aponta as transformações pelas quais o mundo está passando, principalmente no tocante à revolução tecnológica, que traz significativos avanços nas áreas de informação/comunicação, com a economia global e a transição cultural, com as manifestações de crise em todas as dimensões da vida. Da crise de modelos emergem manifestações, dando novos rumos à construção social, sendo de fundamental importância as mudanças do papel das mulheres e da consciência ecológica. Nesse contexto, verifica-se a transformação do ser profissional de todas as Ciências, notadamente os das Ciências Humanas e da Educação.

A atualidade é desafiadora em todas as dimensões, exigindo a necessidade de serem criadas saídas para a construção de um novo profissional para os tempos de hoje, e “[...] o professor está em vias de passar do *status* de executante para o de profissional” (PERRENOUD, 2001, p.11). Um profissional que tenha autonomia e responsabilidade, respondendo a situações complexas não de modo rotineiro, mas compreendendo e inventando saídas.

Segundo Donnay e Charlier (1990 apud PERRENOUD, 2001) esse novo profissional deve ser capaz de: analisar situações complexas, com diferentes modos de fazer uma leitura da realidade; optar com rapidez e reflexão por estratégias de acordo com os objetivos e a ética; escolher os meios mais adequados de transformação de realidades; adaptar seus projetos em função da experiência; analisar criticamente suas ações e resultados; aprender pela avaliação contínua durante toda a carreira.

Ainda segundo PERRENOUD (2001), um profissional que responda às exigências da atualidade, além das características apresentadas é preciso assumir as seguintes posturas:

convicção na educabilidade, respeito ao outro, conhecimento das próprias representações, domínio das emoções, abertura à colaboração e engajamento profissional.

Nota-se que, na construção do profissional da educação, não há apenas exigências de competência cognitiva, ou seja, que o mesmo domine os conteúdos inerentes à sua área de atuação, é exigida também uma integração de competências cognitivas, afetivas e práticas. Um professor não é um conjunto de competências como uma máquina do saber, “é uma pessoa em relação e em evolução. Portanto, é importante saber como se relacionam os processos de profissionalização e de personalização” (PERRENOUD, 2001, p.15).

Essa identidade profissional do docente não aparece tão nítida e definida. Está em crise e em processo de desconstrução e reconstrução. Muitas vezes, o que se tem é uma imagem negativa e de desprestígio desse profissional. É por isso que Cole e Walter, (1989 apud NÓVOA, 1995) fala da relevância de se ter um trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência, pois um dos grandes problemas enfrentados pelos professores é o sentimento de que não dominam as situações de intervenção profissional. É o que pensa Arroyo (2001, p.56), quando afirma que “os altos índices de repetência refletem os altos índices de nossa frustração profissional.” Como desfazer, então, o mal-estar instalado no meio dos profissionais da educação no tocante ao desprestígio da profissão, tanto no meio dos profissionais como da própria sociedade?

Em tempos de crise, reforça-se a identidade como meio para achar um fio norteador de possíveis estratégias para saídas e resolução de problemas. É o que propõe Nóvoa (1995) com a perspectiva de que o professor seja protagonista de sua própria formação, relendo e assumindo sua história de vida, o que “[...] implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25). É preciso, também, preocupar-se com o desenvolvimento humano do professor, dando-lhes atenção a

suas vidas, pois não é possível construir identidade profissional sem passar pela identidade pessoal: essas dimensões interagem mutuamente. Esse investimento pessoal requer cuidado e sensibilidade, para que o professor assuma seu processo, como afirma Faleiros (1998, p. 4)

A construção da pessoa pode se dar através de um processo progressivo, o qual demanda muito cuidado por ser uma questão de foro íntimo e delicada. [...] Para tanto, é fundamental que ela adentre o seu mundo interior. Assumirá, assim, o 'formar-se'. Uma vez consciente de que a mudança é viável, poderá estabelecer o seu projeto de auto-educação.

Mas o que justifica esta preocupação com a identidade pessoal do educador, com seus processos internos de mudança? Qual o modelo, ou quais são os referenciais que estão presentes, ao repensar este profissional da educação?

Aos poucos, vai se desvelando que o modelo de professor a ser construído, ou desejado perante os desafios do presente, é aquele que deva ser facilitador do conhecimento e do crescimento humano, com uma postura ética, esperançosa e que está numa atitude de abertura para aprender. Aquele que deve ser competente nos conteúdos, nas relações com seus alunos e no seu ambiente de trabalho. Conforme Arroyo (2001, p.53), “descobrimos os educandos, as crianças, adolescentes e jovens como gente e não apenas como alunos.[...]Vendo os alunos como gente fomos nos redescobrimo também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria.”

Portanto, deseja-se um profissional que sonhe com um ser humano diferente, humanizado, cidadão do planeta e que tenha uma profunda crença no humano, enquanto possibilidade de superação de si mesmo e capaz de contribuir para a construção de uma nova civilização. Um novo modelo de ser professor que tenha um “cuidado com a vida”, na visão de Leonardo Boff, deve centrar-se na dimensão ética e amorosa do ser humano, estimulando uma civilização planetária inspirada em novos valores, contrapondo a competição e a dominação à cooperação e complementariedade nos vários níveis de nossas relações (BOFF, 2000). Na expressão do Morin, precisamos aprender a ser deste planeta terra,

Por isso, é necessário aprender a ‘estar aqui’ no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar: é o que se aprende somente nas - e por meio de - culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemos-nos dedicar não só dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender [...] (2002, p.76).

É a partir de uma visão sistêmica⁹ da realidade que busca-se o resgate do desenvolvimento pessoal do professor no cotidiano da sala de aula e nos espaços educacionais, sem negação de nenhuma de suas dimensões como ser humano; ele deve ser um profissional cujo objetivo é fazer acontecer o processo educativo; tem uma profissão centrada na relação com o outro, tendo como princípio mais amplo a proteção da vida.

Rubem Alves (1993), em seu livro *Conversas com quem gosta de ensinar*, faz uma comparação metafórica do professor com os pés de eucaliptos e do educador com os pés de jequitibás. Segundo esse autor, somos eucaliptos quando somos produzidos apenas para o imenso consumo, representando papéis. Rapidamente somos produzidos e, mais ainda, consumidos, por não haver tempo a perder na atual sociedade. Por outro lado somos pés de jequitibás, quando temos profundidade, raízes. Mas, isso leva tempo: é um caminho lento para formar um educador. É algo que parte de um processo interno. Hoje é uma raridade encontrar educadores, pois todos estão com muita pressa, não há tempo a perder.

A compreensão deste trabalho passa pela concepção que queremos ser como os “jequitibás”, com uma formação a partir de um processo interno. Esse processo interno, o nosso ser pessoa e o modo como interagimos com o nosso corpo, está plenamente associado ao nosso ser profissional, com valores, concepção de vida, posturas, crenças, sentimentos, emoções e nossa expressão no mundo. Nesse sentido, sugere Faleiros (1998, p.7): “entretanto, considero que, ao lado das atividades que desenvolvem habilidades intelectuais,

⁹ “Precisamos pois de um novo ‘paradigma’ – uma nova visão da realidade, uma mudança fundamental em nossos pensamentos, percepções e valores. Os primórdios desta mudança, da transferência da concepção mecanicista para a holística da realidade, já são visíveis em todos os cantos e suscetíveis de dominar a década atual” (CAPRA, 1982, p.14).

deveriam ser oferecidas outras que permitam a construção do esquema corporal e da corporeidade.”

Se passa pelo corpo o nosso discurso sobre a educação, como afirma Rubem Alves (1993), podemos imaginar como está o corpo do educador, se este experiencia, todos os dias, desmotivação, imobilismo, pessimismo e cansaço. Quais são as motivações existenciais para viver com vitalidade e potência o trabalho com outro ser que também é sujeito, e que tem suas motivações ou não as têm, mas está em processo de interação contínua na sala de aula? Estão interagindo o quê? O que fazer para que esses corpos oprimidos, pessimistas e desmotivados sejam expressão de vida, de liberdade, de realização, mesmo em meio a tão grandes desafios? Toda essa situação nos leva a pensar que “[...] está igualmente em jogo a auto-estima e a alegria de viver dos docentes”, conforme afirma Assmann (1996, p.17).

É preciso partir do pressuposto de que o ser humano não está fadado a um único caminho nem a um único modo de perceber a realidade; ele é um ser de possibilidades e como tal é também construtor do seu meio, e não apenas produto do mesmo. Portanto, cada vez que o professor questionar sobre a falta de motivação do seu aluno, poderá remeter os questionamentos para si mesmo e tomar consciência dos caminhos que tem percorrido, se é de um puro fatalismo da realidade ou de uma criação de possibilidades, como construtores e sujeitos de sua própria história.

Nesse sentido, vamos percebendo como é nossa experiência da realidade, pois, se a concebemos como realidade que não é natural, mas construída, também pode ser desconstruída, questionada, e possível de ser transformada. Desse modo, é exigida uma educação que nos aproxime das concepções que nos apresentam uma visão sistêmica para uma abordagem da realidade, que refletem a mesma, com um olhar a partir dos nexos e interdependência, sem dicotomias e nem fixação num determinismo apontando para uma educação diferente em nosso futuro. No dizer de Morin,

o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (p. 15). [...] o reconhecimento da identidade terrena que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação (2002, p. 15).

Só que esta compreensão de que somos seres planetários e em relação com tudo e com todos é ainda muito iniciante, pois a escola, da forma como está estruturada, ainda enfatiza o conhecimento lógico e objetivo em detrimento da subjetividade, da emoção e da intuição, tanto na formação do aluno como na do professor. E as conseqüências desse modelo são indivíduos competitivos e racionais, com pouca criatividade para enfrentar as crises existenciais e sem solidariedade e cooperação com sua própria espécie e com todo seu planeta.

É pertinente a reflexão de que a escola não responde às questões mais profundas do ser humano, por isso é preciso uma nova visão do homem e do espaço educacional, como lugar do desenvolvimento do ser em sua plenitude, integrando todas as dimensões: racional, afetiva, emocional, intelectual, corporal, etc. Segundo Boff (1996, p. 68), “a visão fragmentada do ser humano na educação com ênfase no aspecto racional tem ignorado e alienado aspectos essenciais para nosso crescimento como pessoa.” Nos lembra Gonçalves que nossa orientação na vida não é objetiva, “as pessoas orientam suas ações não em função de uma realidade objetiva, mas em função de sua percepção da situação, dos significados subjetivos e intersubjetivos atribuídos às coisas mundanas, no desenrolar da sua história pessoal e social” (2001, p. 77).

Nesse sentido, para compreender o ser humano no desenvolvimento de suas diferentes dimensões no processo ensino-aprendizagem, é necessário recorrer à contribuição de Howard Gardner, que em 1983, através do Project Zero do Departamento de Pós-graduação em

Educação da Universidade de Harvard, publicou os resultados de sua pesquisa, fazendo uma explicação sobre as inteligências múltiplas. Inicialmente ele falava em sete inteligências e, depois de vários anos de estudos, acrescentou mais uma. Assim, são apresentadas as inteligências múltiplas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinéstico-corporal, naturalista ou biológica, interpessoal e intrapessoal (apud ANTUNES, 2000).

“Não sei” e “não me lembro”.

Professores esquecidos ou ensino sem significados?

Portanto, para que o professor possa significar a vida dos seus alunos no processo educativo, é preciso se relacionar e estar atento a como poderá fazê-lo de modo eficiente, a partir de uma compreensão destas múltiplas possibilidades de aprender. Qual será a porta de acesso ao seu aluno? É necessário, assim, relacionar-se com o aluno para que aconteça o ensino-aprendizagem. Para tanto, cobra-se do educador essa competência tão essencial. Ilustrando essa reflexão, trago uma experiência vivenciada na escola para demonstrar o modo como interagimos com nossos alunos.

Imagine um contexto de uma aula, com jovens ou adolescentes, em que se perguntou aos alunos o nome de sua primeira professora. Alguns alunos responderam: “não sei” e “não me lembro”. Algumas questões foram emergindo: Será que é possível ter uma aprendizagem sem uma relação significativa entre professores e alunos? Será que o aluno teria esquecido o nome de seu professor, se realmente aconteceu um processo educativo? Será que não estão faltando relações significativas na sala de aula, para que o aprendizado seja prazeroso e criativo, capaz de incorporar atitudes e valores para a vida?

Estou buscando olhar a aprendizagem a partir do viés da contribuição do professor que busca significar a vida do aluno, através da promoção de um ambiente de aprendizagem que proporcione o desenvolvimento humano do educando, numa interação na arte de viver, pois

“toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser com os iniciantes nas artes de viver e de ser gente”(ARROYO, 2001, p. 10).

Nós todos ficamos marcados por aqueles professores que sentimos que havia um vínculo afetivo com seus alunos e por isso a relação na sala de aula era agradável e prazerosa. Pois, como afirma Schettini Filho (2002, p. 85),

Ensinar é, sobretudo, um encontro entre pessoas. Sem uma interação pessoal estruturada sobre o afeto, ensinar será apenas um esforço de invadir a mente alheia, mesmo que a intenção seja saudável e o conteúdo que se tenta transmitir seja considerado de valor pessoal para quem ensina. O fato, é que ensinamos o que somos e não propriamente o que sabemos.

Desse modo, continua o mesmo autor, a forma como o professor se expressa como pessoa é que vai dando sentido existencial ao que o mesmo tenta ensinar. O conteúdo desse ensino só terá sentido humano se produzir mudança no comportamento, pois informação que não transforma, não produz crescimento, “é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem” (CODO E GAZZOTTI, 1999, p. 50). Essa capacidade de relacionar-se com o outro, na visão de Gardner (1983) é uma das oito inteligências do ser humano, denominada por ele como “inteligência interpessoal” que, conforme Valle

(...)designa a capacidade de compreender as demais pessoas, captando de maneira empática o que sentem, como trabalham, como se pode entrar dentro do seu mundo de percepções, interesses e valores e comunicar-se melhor com elas. Seu núcleo mais consistente e peculiar se situa na habilidade espontânea e/ou treinada de discernir e responder adequadamente aos estados de espírito, temperamentos, motivações e desejos das outras pessoas. Políticos, professores, clínicos e líderes religiosos bem-sucedidos, são todos indivíduos com altos graus de inteligência interpessoal (1997, p. 56).

Essa capacidade de relacionar-se com o outro de forma compreensiva poderá ser espontânea ou estimulada. Será que faz parte dos componentes dos conteúdos formativos para os educadores esta habilidade do relacionar-se com o outro buscando compreender suas emoções, motivações e temperamentos? Nossa formação continuada é pautada pelo desenvolvimento dessa inteligência tão necessária ao educador?

A relação professor e aluno é fator determinante na formação do aluno como pessoa e na interação com a disciplina. Faz-se uma ligação direta entre a pessoa do professor e a disciplina que ele ministra. Tudo parece chato e enfadonho se o professor não tem amor e dedicação a seus alunos. Quando isso ocorre, não é necessário o professor externar, pois a sua postura e o seu jeito de ser anuncia ou denuncia o nível de envolvimento, de paciência e de respeito aos ritmos diferenciados dos alunos. Schettini Filho (2002) aponta para uma dimensão, que ficamos quase que acanhados em pronunciar em primeira pessoa, que é a nossa amorosidade na relação professor e aluno,

Não existe, de fato, o professor, sem que por trás dele não haja a pessoa que ama. Sabemos que pessoas boas fazem coisas boas e que pessoas que amam fazem coisas amorosas. O amor nos possibilita uma interação profunda com as pessoas a quem nos dedicamos, dando-nos a oportunidade de sermos conjunto sem, no entanto, deixarmos de ser unidade. O amor não destrói a individualidade; pelo contrário, a acentua, de vez que essa individualidade é o grande patrimônio distintivo da pessoa humana (SCHETTINI FILHO, 2002. p. 86).

A palavra afeto significa afetar, tocar, e é a base da afetividade, com uma série de manifestações psíquicas através de nossas emoções e sentimentos, com acompanhamento da sensação de dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, alegria ou tristeza (CODD, 1999).

É o nosso afeto que nos mobiliza para a ação e nos faz ensinar e aprender com mais disposição e motivação, trazendo um sentido para cada atividade. Nossa inteligência é inseparável de nossa afetividade. E acrescenta Morin (2002, p. 20):

De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem-nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.

Professores que significam a vida de seus alunos são uma forte motivação para a aprendizagem. É esta sensibilidade afetiva que nos faz enxergar nosso aluno como gente, como um possível ideal de homem e de sociedade que sonhamos, e nossa interação com o mesmo passa a ser algo mais do que ensinantes de um conteúdo para ser avaliado em função da aprovação ou reprovação. Afetamo-nos mutuamente nessa relação de ensino-aprendizagem.

Conforme minha experiência no Ensino Fundamental, é comum entre os alunos fazer comparações entre seus professores, qualificando-os como “bons”, “chatos e ignorantes” ou “que falam demais”. Numa atitude investigativa e não defensiva, podemos refletir, o que nossos alunos querem dizer de nossa prática na sala de aula, utilizando esses termos? Se observarmos um pouco mais, e aprofundarmos este diálogo, veremos que, quando o aluno faz referência aos “bons professores”, ele está falando daqueles educadores que conseguem criar uma dinâmica de interação que respeita o aluno motivando-o a estar na sala de aula. São os que conseguem promover um ambiente para a aprendizagem. Se o professor percebe o desenvolvimento de seu aluno e compreende que seu trabalho é importante, isto lhe traz motivação e satisfação e vai criando reciprocidade nessa interação estimuladora entre professores e alunos.

Por sua vez, os professores considerados “chatos, ignorantes ou falantes”, são aqueles que não conseguem estimular a aprendizagem na sala de aula, levando os alunos a faltarem às aulas com frequência. É evidente que essa realidade de motivação e desmotivação de professores e alunos precisa ser melhor aprofundada, mas a atitude e a sensibilidade do professor tem uma parcela significativa para criar este contexto motivador, pois o mesmo “não atua apenas descrevendo fenômenos ou multiplicando informações, mas tem ele a função precípua de inscrever nos seus alunos o prazer de aprender e lidar com a verdade” (SCHETTINI FILHO, 2002, p. 87).

O contexto das relações na sala de aula é muito variável, dependendo das concepções que fomos construindo em nossa vida e do lugar social e cultural de onde concebemos esta visão. Estamos em tempos diferentes, interagindo com adolescentes e jovens nos seus tempos diferentes. Na escola não só transmitimos o conteúdo de nossa matéria, interagimos nós mesmos, com nossas histórias de vida, nossos valores, nossas possibilidades e limites. [...] “O professor precisa que os alunos confiem em si, acreditem que aquele conteúdo lhes será útil: outra vez sedução, outra vez afetividade” (CODO e GAZZOTTI, 1999, p. 50).

Se nos fechamos nos conceitos ou preconceitos, tanto de “professores chatos” como de “alunos indisciplinados”, poderemos estar criando uma enorme barreira para o ensino-aprendizagem. Professores e alunos se analisam mutuamente e mesmo que não seja verbalizado o que pensam a respeito um do outro, este pensar está presente e se manifesta nas relações.

É dentro de um contexto de abertura para a inclusão dos elementos emergentes na pesquisa educacional, no conhecimento científico das ciências naturais da atualidade, que faz sentido trazer para a vivência do professor oportunidades de estabelecer um novo olhar sobre si e seus alunos, compreendendo o ser humano como uma totalidade, como um sujeito individual e social, emoção e razão, subjetivo e objetivo, sem dicotomias. Somos corporeidade, “por isso todo conhecimento tem uma inscrição corporal e se apóia numa complexa interação sensorial. O conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções” (ASSMANN, 1996, p. 33).

Com essa compreensão, supõe-se um processo que venha desenvolver o ser humano no seu estágio e no seu contexto social e cultural. E daí se coloca a questão: o que sabemos dos ciclos de vida, sentimentos e emoções, de corporeidade? Será que sabemos somente o conteúdo de nossa matéria?

Conforme critica Assmann (1994, p. 58),

O excesso de 'categorias mentalistas', característica típica das pedagogias crítico-conscientizadoras, parece não combinar muito com o modo real de funcionamento do Cérebro humano e da Corporeidade humana em geral. De todos os modos fica de pé a tese de que grande parte dos processos corporais, implicados na aprendizagem está ligada a tipos de auto-organização bio-psico-energética, que não são, de forma alguma, atribuíveis diretamente a níveis conscientes, prévios ou simultâneos; sendo que, normalmente os ápices de consciência são ruminções decorrentes de todo um processo, prévio e simultâneo, que ocorre no substrato auto-organizativo da nossa Corporeidade. Porém, não qualquer teoria do corpo pode elevar-se a referência articuladora das categorias pedagógicas.

É preciso um olhar interdisciplinar para compreendermos que este ser humano, nosso aluno, constrói-se na sua corporeidade de modo diferente em cada tempo de sua vida. Mas nós, professores, fomos formados apenas no recorte do conhecimento de nossa disciplina. Por isso, é urgente que nós, educadores, possamos colocar para nós mesmos esta questão: de que forma minha área de conhecimento, em diálogo com as outras áreas, vai ajudar a formar um sujeito capaz de viver de modo pleno? Como estamos estimulando as “múltiplas inteligências” dos nossos alunos nas realidades de tanta exclusão social? Acreditamos no potencial de nossos alunos? Quais são nossas expectativas com relação a eles? Será que nos acostumamos com a realidade dos nossos alunos? Será que temos um “olhar pedagógico viciado?”

Essa expressão Arroyo utilizou de Paulo Freire para dizer desse olhar que, “apenas vê barbárie, e analfabetismo, ignorância, atraso ou violência”, enquanto que Freire nos “aponta um dos traços mais refinados do ofício de mestre: enxergar humanização, valores, saberes, cultura” [...] ‘A humanização negada na injustiça, na exploração e na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade e de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação e restauração da humanidade roubada dos educandos’(FREIRE, 1994, apud ARROYO 2000, p. 247).

Imagino que o nosso grande desafio é a busca de uma educação humanizadora, fazendo da escola um espaço de confirmação, desenvolvimento do anseio de liberdade, de justiça e de

expressão do ser através de aprendizagens e convivências que levem ao desenvolvimento humano situado, pois lidamos com crianças, adolescentes, jovens e adultos que têm sua humanidade negada. Educar é acreditar na transformação, também pela interferência dos professores que passa pela relação significativa entre professores e alunos. Para Assmann (1996, p. 35),

Privar alguém de uma educação de qualidade representa hoje um atentado à vida. Por isso, é preciso pensar a educação a partir do nexos corporais entre seres humanos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade.

Por isso, a educação passa pelo compromisso do educador para a transformação,

Sem dúvida, a relação do professor com o aluno transita entre dois extremos: a *indiferença* e a *interferência*. A indiferença se assemelha à morte, enquanto a interferência põe a vida em risco. Com certeza, educar é correr riscos. Ninguém contribuirá efetivamente para o desenvolvimento humano sem um percentual expressivo de envolvimento (SCHETTINI FILHO, 2002, p. 87).

Estamos percebendo que nossa interferência é construída pelos sonhos de que aconteça mudanças, pois constatamos que as palavras mais faladas (ética, cidadania, respeito, cooperação, vida, amor...) estão ausentes como experiências na sua totalidade, mas de alguma forma já experimentadas no processo educativo, em sala de aula.

É instigante perceber que todas essas questões que não estão amarradas num determinado conteúdo da grade curricular, somente chegará até a sala de aula de acordo com a experiência do professor e terá o peso de sua visão e sua capacidade de vincular-se com seus alunos.

Entre a interferência e a indiferença, há uma contradição entre todos os que exercem as profissões que lidam com o ser humano, onde é parte essencial o “cuidado pelo outro”. Quando se envolve com o outro, poderá sofrer, e o não envolvimento poderá criar uma situação conflituosa, pois não realizará plenamente o seu trabalho. O envolvimento afetivo do profissional da educação é gerador dessa contradição. Se, por um lado, é preciso vincular-se às pessoas para que de fato o seu trabalho se realize com sucesso, por outro, esse vínculo

afetivo, é vivido de modo incompleto quando o aluno sai da escola, numa interrupção do trabalho começado. O investimento afetivo poderá ser gerador da exaustão emocional, compondo um dos elementos da “desistência” do professor, conforme veremos a seguir.

3 — CUIDADO E DESISTÊNCIA

Segui um caminho de busca como alguém que, numa floresta, enxerga uma diversidade de árvores com seu olhar amplo, e sai em busca de algo que parece não existir, mas quando encontra algo que se aproxima muito do seu objeto de desejo, enche de satisfação e inquietação, e segue nesta direção.

É assim neste trabalho: estou em busca, desejando encontrar pesquisas realizadas dentro desta minha investigação sobre o desenvolvimento pessoal do educador, para compreender este profissional em relação consigo e com o outro nos processos de aprendizagens.

Encontrei elementos significativos na pesquisa realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em 1999, com 52.000 sujeitos investigados da educação básica da rede pública (pesquisa de âmbito nacional, realizada em 1.440 escolas e coordenada por Wanderley Codo¹⁰).

O que esse trabalho revelou? O que o mesmo pode oferecer para um diálogo sobre o meu problema de investigação? Estou buscando compreender melhor os resultados deste trabalho, trazendo para a minha pesquisa o que mais me instiga, a questão, “*burnout*”, a síndrome da desistência do educador.¹¹

¹⁰ “[...] contou com uma equipe interdisciplinar de 15 pesquisadores, quatro coordenadores regionais e algo em torno a 100 aplicadores treinados em todo o país e responsáveis pela observação *in loco* de cada uma das 1.440 escolas [...] Trata-se do primeiro estudo nacional, exaustivo e abrangente, sobre saúde mental e trabalho de uma categoria profissional realizado no Brasil, e o mais extenso (quer pelo espectro de variáveis investigadas, quer pelo número de sujeitos e organizações de trabalho envolvidos) de que se tem notícia no mundo” (CODO, 1999, p.9).

¹¹ A síndrome foi descrita pela primeira vez nos Estados Unidos em 1974, por Freudenberger, para expressar o sentimento de profissionais que lidavam com pacientes dependentes de substâncias químicas, e se sentiam exaustos, não conseguindo atingir seus objetivos, se percebendo incapazes de modificar seus pacientes, sentindo-se derrotados (CODO, 1999).

“[...] Estou estressada diante de uma turma muito indisciplinada e cada dia que passa, estou me sentindo arrasada, cada vez mais [...]” — Educadora M.¹²

É comum reclamações dos professores em relação ao cansaço, contando os dias para a sua aposentadoria, sem mais vontade de estar na sala de aula. O professor desanimou e desistiu, deve ter entrado em *burnout*.

Burnout é definido por Maslach e Jackson (1981) “como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas” (apud CODO E VASQUES-MENEZES, 1999, p. 238). Sendo assim, *burnout* é um sofrimento psíquico proveniente de um estado de exaustão pela dedicação ao trabalho, sem atender as próprias necessidades.

Essa é uma síndrome que afeta principalmente os trabalhadores encarregados do cuidado por outros seres humanos numa atitude de atenção e de grande responsabilidade. Traduzida para português, essa palavra tem o sentido de “perder a energia”, “perder o fogo” ou queimar (para fora) completamente. O trabalhador perde sua motivação para o trabalho e sente que qualquer esforço lhe parece inútil.

Somente a partir da década de 70, começaram a ser construídos modelos teóricos e instrumentos capazes de registrar e compreender este sentimento crônico de desânimo, de apatia, de despersonalização que estava ocorrendo com os profissionais, sobretudo na área de educação e saúde (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999).

Esteve (1999) trata dessa problemática em seu livro *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, apresentando dados e reflexões da pesquisa realizada no contexto docente da Espanha, apontando que este problema transcende os limites da nacionalidade, tornando-se uma preocupação internacional. Constatou-se evidência de sintomas de *burnout*

¹² As educadoras que participaram desta pesquisa como participantes do grupo de Biodança serão identificadas com uma letra do alfabeto para manter o sigilo dos seus depoimentos, que é de cunho pessoal.

no início da década de oitenta em países desenvolvidos. Utiliza a expressão “mal-estar docente” para “descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência” (p.25). O mesmo autor busca em Blase (1982) os fatores que resultam neste mal-estar cuja classificação se dá em fatores primários e secundários. Os primários referem-se às questões geradoras de tensões em sala de aula, com sentimentos e emoções negativas; os secundários, referem-se às condições ambientais, ao contexto onde se exerce a docência, afetando indiretamente o professor, desmotivando-o e diminuindo a eficácia no trabalho (apud Esteve,1999).

“[...] Então a gente terminou o ano muito estressado no ano passado. E este ano a gente já ia começar mais ou menos desse jeito, neste estresse [...] Tem colegas que não estão fazendo, porque acham que não resolve[...]” — Educadora O.

Conforme Codo e Vasques-Menezes (1999) o termo *burnout* foi utilizado para nomear um conjunto de sintomas, não devendo ser confundido com um simples estresse, uma sensação de esgotamento pessoal, pois esta é compreendida a partir dos componentes envolvidos, tais como: **a) exaustão emocional**, onde os trabalhadores se sentem incapazes de doar mais de si em nível afetivo, sentem-se esgotados e sem energia. O trabalho lhe cobra afeto, mas este não sente que pode dar mais, pois, no momento, tem necessidade de receber apoio como um suporte afetivo pelos problemas que está enfrentando. Para não sofrer tanto frente à demanda de necessidades dos alunos, acontece um “endurecimento emocional”¹³ **b) despersonalização**, que é o desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas em relação

¹³ “Se toda a atividade do professor se faz através da mediação afetiva, negando-se á essa mediação, distanciando a tarefa do afeto implícito a ela para se proteger, ele nega a sua própria atividade, condição de “mestre”. Como não ver o aluno que lhe conta as dificuldades que tem para estudar porque mora longe e chega muito cansado na escola? Como negar apoio àquele menininho franzino que quer a todo custo aprender os mistérios da matemática. Nega a relação de afeto e sofre mais porque não cumpre a sua relação de trabalho no seu sentido pleno. Nesse sofrimento, aumenta o desamparo e, a seu mister, reforça a exaustão emocional já existente” (MENEZES E GAZZOTTI, 1999, p.266).

aos destinatários de seu trabalho, com rigidez no relacionamento, coisificando as pessoas, não tendo sensibilidade pelos limites e dificuldades do outro; **c) falta de envolvimento pessoal no trabalho**, que afeta diretamente a realização do mesmo no atendimento aos destinatários e na organização.

A pesquisa citada anteriormente, numa amostra nacional com quase 39.000 trabalhadores em educação, indica que quase metade, 48,4%, sofre de pelo menos um destes três elementos que caracterizam o *burnout*, deixando um quadro que preocupa a questão do desenvolvimento, da saúde e do equilíbrio do professor. Constatou-se que 31,9% apresentam baixo envolvimento emocional com o trabalho, 25,1% apresentam exaustão emocional e 10,7% despersonalização.

Wanderley Codo, o coordenador desta pesquisa, numa entrevista concedida à Revista NOVA ESCOLA ON- LINE , em dezembro de 2000, respondendo à questão sobre a causa da síndrome de *burnout*, afirmou que:

Um dos fatores mais importantes é a postura adotada pelo profissional diante de seu trabalho. A doença indica que o profissional está querendo trabalhar 'direito'. No Brasil, os professores trabalham em péssimas condições e com poucos recursos. Mas eles sabem a importância do seu trabalho e continua fazendo de tudo para ensinar seus alunos. Em um quadro como este, onde um trabalho tão essencial é feito em condições tão ruins, o profissional acaba se desgastando emocionalmente.

E este problema afeta o desempenho do professor na sala de aula, devido ao baixo envolvimento com seu trabalho, gerando dificuldades de relacionamento com os mesmos. Em geral, esses profissionais procuram ter uma atitude de indiferença, perdendo o sentimento de estar lidando com um ser humano em formação.

Quando foi interrogado sobre as possibilidades de se evitar este problema, aponta as seguintes saídas:

Na minha opinião a criação de um projeto de valorização do magistério é o único método eficiente. Seria muito bom também se a participação da comunidade na escola fosse maior e o professor tivesse mais espaço para expor seus problemas. Se há dificuldades no relacionamento com certo aluno, ele deve tentar conversar com o resto do corpo docente sobre uma forma de solucionar aquela desavença. Quem guarda para si todos os problemas e tenta solucioná-lo sozinho corre um o risco maior de apresentar a Síndrome de *Burnout*. Os profissionais da educação precisam encontrar formas de extravasar, lidar com os seus problemas de afetividade com os alunos. Mas devem ter em mente que a síndrome é um problema individual decorrente do trabalho e, por isso deve ser resolvido na própria escola.

Para confirmar essa necessidade de mudança na escola estou inserindo neste texto a síntese do depoimento de uma das professoras¹⁴ que assume os alunos como se fossem seus filhos, o que deseja para o seu filho, deseja para cada aluno. O que tem de bom, deseja oferecer para seu aluno. Tem esperança que, o que passa para o aluno, mesmo que ele não entenda agora, ficará guardado em si. A professora se emociona e deixa seus olhos se encherem de lágrimas ao contar uma situação de indisciplina, vivida na sala de aula, quando posteriormente, ao encontrar este seu aluno na feira livre, com um “carrinho de mão” para ganhar alguns trocados, fazendo frete, e falou com ela, “oi professora”. O modo alegre como este aluno lhe falou foi acordando na sua memória a cena vivida na sala de aula e como se deu a sua intervenção. Tentou de todas as maneiras, mas não conseguiu evitar uma situação muito conflituosa. Essa cena lembrada deixa sua voz embargada, interrompendo por um momento a entrevista. Fez o comentário, que são estas situações que o professor sente que não existe um apoio. E precisaria de uma equipe para acompanhar e trabalhar este aluno extra sala, com um acompanhamento. Percebe que existe algo errado no sistema, pois este aluno precisaria ser ajudado, e não é. Não há quem faça um trabalho individualizado de orientação. E concluiu, “este aluno não compareceu mais na escola.”

¹⁴ **Educadora C.** Ao ser entrevistada, esta se percebe como uma boa educadora, compreensiva, e se trabalha para não ser enérgica, nem irritada; trabalha o seu lado doce e isto até incomoda a outros no ambiente. Cria sempre estratégias na sala de aula para que o aluno possa se estimular e manter a atenção sem atrapalhar uns aos outros. Convida os alunos a trazerem algum tipo de brinquedo e quem termina fica num canto nos fundos da sala, até que os outros concluam a atividade proposta. Esta é uma das estratégias que tem funcionado. Atualmente trabalha todas as manhãs e duas tardes na mesma escola e ainda faz todos os serviços domésticos de sua casa. Este seu horário é dividido no atendimento a três turmas, sendo duas turmas de 3ª série e uma de 2ª série, somando 120 alunos de 7 a 14 Anos.

Na realidade, o que acontece é que esta energia afetiva gerada por este envolvimento do professor com seu aluno muitas vezes não é possível ser concretizada em ações em que o profissional sinta-se satisfeito por ter contribuído para diminuir os problemas deste seu aluno. O seu desejo de ajudar é frustrado, gerando uma pressão contra o educador, sobretudo quando este educador sabe da importância do seu papel e assume a educação como uma missão. Por isso afirma a educadora: “gostaria muito de ajudar cada um dos meus alunos nos seus problemas.” Mas a realidade escolar se distancia cada vez mais do seu ideal de educar, aumentando ainda mais seu sofrimento psíquico.

Na fala dessa educadora é possível perceber o nível de desamparo do profissional que deseja trabalhar ‘direito’, conforme afirma Codo, na entrevista citada anteriormente. A mesma educadora continua pronunciando que, o que lhe traz frustração na educação é que o professor trabalha sozinho nas dificuldades do aluno. Não há quem veja o problema do **ser**, apenas o do **saber**, ou seja, só vê o lado da aprendizagem, acreditando que o aluno tem que ter uma nota. O que o sistema visa é apenas o aluno estar bom em português ou matemática: não há uma equipe com pedagogo e psicólogo que possa trabalhar as dificuldades do aluno.

Sendo assim, esta situação causa um desgaste e um sofrimento emocional, redirecionando esta energia para o próprio corpo, agredindo a si, já que não pode realizar-se no objeto direto de seu trabalho, que é seu aluno. E isso gera tensões e dores corporais. Deste modo, Codo e Gazzotti chamam a atenção para os sintomas desta realidade vivida pelo professor,

Se o caminho percorrido por este for o desgaste emocional, com o conseqüente afastamento do objeto, ou a resolução da tensão redirecionando-a para o seu próprio corpo, o trabalhador sofre. Como este é um sofrimento mudo, invisível por se passar em nível psicológico, o próprio indivíduo não se dá conta. É que a energia afetiva que não encontrou formas de ter vazão, quando retorna para a sua origem, inverte sua polaridade. Isso significa que, de afeto, de energia construtiva, passa a ser negativa, destrutiva, nesse caminho de volta. O resultado é o indivíduo agredindo a si mesmo. Os sintomas deste sofrimento podem ser notados a todo momento, seja através de dores de cabeça, dores nas costas, perda de voz, cansaço,

irritabilidade, dificuldade de estabelecer relações afetivas mais profundas, etc. (1999, p. 59).

Quando o educador, dentro do espaço escolar ou fora dele, não consegue criar formas de aliviar estas tensões, vai potencializando um sofrimento e um desgaste, tornando-se mais forte conforme sua personalidade e flexibilidade. Há os que buscam aliviar estas tensões na tentativa de transformar a situação.

Assim, profissionais que atuam no sentido de transformar a escola num ambiente mais humanizado, por exemplo, mais próximo à realidade do aluno, de suas dificuldades, da comunidade em geral, estão dando vazão a esta afetividade de forma mais efetiva e saudável do ponto de vista da sua economia psíquica (CODO E GAZZOTTI, 1999, p. 57).

Em seu relato, a educadora F., afirmou não gostar de briga e confusão, procura sempre amenizar os conflitos. Apresenta o desejo que as pessoas se harmonizem, se perdoem. Que tenham os conflitos, mas que seja uma coisa pacífica e que haja entendimento. Que cada uma procure fazer suas atividades, sem precisar que a direção esteja com um “ferrão”, pois não gosta de estar “pegando no pé de ninguém”. Por conta disso, contudo, sempre há críticas, apontando sua gestão como relapsa — essa educadora dirige a escola —, e que não pode ser assim, e tem que tomar uma atitude. Revelou que tem facilidade de se estressar. Percebeu que neste ano até que não se estressou, pois está buscando formas de se proteger das tensões. Disse que quando tem os aborrecimentos, chega até chorar naquele hora, esquecendo tudo com o passar do tempo. Disse que “não está colocando estas coisas na sua cabeça”, como um modo de evitar as preocupações. Começou a perceber esta mudança em si na última metade do ano em que se realizou a pesquisa — 2002. Antes desse período, aborrecia-se muito e ficava com “dores de estômago e fastio”. Tinha que estar tomando remédio. Hoje sente cansaço, mas, depois relaxa, e diz para si mesma, “isso passa” e “respira fundo.”

Esta mesma educadora relata que já pensou em desistir da função que ora ocupa. Já exerceu há mais tempo a função de direção adjunta, só que em outros tempos era menos exigente. Atualmente, há muita responsabilidade, principalmente com a questão do dinheiro

na escola. Há muita coisa e muita prestação de contas, fora o acúmulo de reuniões, encontros e as chamadas de urgência, onde a direção tem que deixar alguma coisa programada na escola. Envolve-se muito com o seu trabalho e às vezes até recebe reclamação da família, por tanta dedicação.

O modo como está organizada a gestão das escolas, mesmo com todo o empenho e implantação da gestão democrática, parece que não há garantia de uma real participação e divisão de trabalhos. A escola tem que responder a muitas exigências sem as devidas condições, com enorme carência de pessoal de apoio e sem a preparação devida para corresponder a toda burocracia que hoje é exigida para garantir o financiamento da mesma e evitar corrupções ou uma mal aplicação do dinheiro público. Com essa realidade, o que mais aparece é a vivência de muitas cobranças, como revela a Educadora S: “[...]cobranças e tantas atividades da SEMED que estão deixando a gente desorientada.”

Além do acúmulo de trabalho e com o desgaste emocional, nota-se, nos pronunciamentos dos educadores, muita insatisfação pelo pouco respeito, quando procuram os órgãos públicos responsáveis pela valorização de sua capacitação. Nota-se morosidade e falta de empenho em dar resolução aos encaminhamentos pela valorização do profissional. Perpassa nos professores um sentimento de indignação, quando fazem referência aos que hoje representam a Secretaria de Educação, como se os mesmos estivessem indiferentes à situação real dos professores no seu cotidiano, nas suas dificuldades na escola. Há reclamações de pouca compreensão da realidade e muitas cobranças. Por outro lado os professores que se preocupam com seus alunos e têm consciência da importância de seu trabalho, encontram-se com outros professores que estão desanimados e não estão encontrando saídas, assumindo uma atitude de indiferença, ao indagarem: “e você está se preocupando?”

Desta situação emergem questionamentos sobre a dinâmica das instituições, tanto as formadoras, como as que hoje mantém os profissionais da educação: Será que lidando com

um profissional que tem como parte essencial do seu trabalho o cuidado e o relacionamento com outro ser humano no exercício de educar, ele mesmo não está esquecido como ser humano? Como esta dimensão humana do educador é tratada na formação inicial e contínua? Como criar as devidas condições para retroalimentar sua profissão, capacitando-o para administrar as várias situações sem entrar na indiferença e nem na exaustão emocional?

Conforme a minha experiência e com maior atenção a este aspecto de como o professor está extravasando suas tensões, não é raro encontrar nos estabelecimentos de ensino, professores sendo socorridos, de modo emergencial, pois este chegou ao seu limite. Mesmo assim, ainda chega a ir para a escola e, sem conseguir efetivar o trabalho, pede socorro. Sintomas mais reclamados: fortes dores de cabeça, noites mal dormidas e muitas preocupações. A SEMED (Secretaria Municipal de Educação) em Maceió, no ano de 2002, ainda não dispõe de uma pesquisa para saber os motivos das licenças dos professores, ausentando-se das salas de aulas, que conforme a responsável pelos recursos humanos do Órgão, sai em média 10 (dez) por dia no Diário Oficial.

A pesquisa nacional já citada no início deste capítulo, sintetiza em três focos de tensões geradores do *burnout*, pois este é a expressão da impossibilidade de alterar o campo tensional: conflito entre afeto e a razão, relações sociais e controle sobre o meio (CODO e BATISTA, 1999).

1 - Conflito entre afeto e razão: o trabalho do professor exige o contato direto e imediato com o aluno. Esta relação é permeada pelo afeto, fazendo uma associação com o papel da mãe e do pai. Por outro lado, esta é uma relação de trabalho, em que o professor sente a obrigatoriedade de ensinar em determinado tempo, determinados conteúdos e cobrar do aluno através de instrumento de avaliações, tendo que tomar decisões que são inerentes ao seu ofício. Assim,

[...] o trabalho do professor se desenvolve a um campo tensional entre o afeto e razão. Bem resolvido, é uma grande fonte de prazer no trabalho, mal

resolvido, exaure emocionalmente o professor, ele se defende através da construção de uma perda do envolvimento pessoal no trabalho ou através da tentativa de transformar cada aluno em um número a mais, entra em *burnout* (CODO E BATISTA, 1999, p.388).

Esse conflito entre razão e afeto são provenientes do exercício da profissão docente com papéis contraditórios, confirmado por Esteve (1999, p.31) ao expressar que

Essa situação é agravada pelo fato de que o professor depara, freqüentemente, com a necessidade de desempenhar vários papéis contraditórios que lhe exigem manter equilíbrio muito instável em vários terrenos. Assim, exige-se do professor que seja um companheiro e amigo dos alunos ou, pelo menos, que se ofereça a eles como um apoio, uma ajuda para seu desenvolvimento pessoal; mas, ao mesmo tempo, exige-se que ele faça uma seleção ao final do curso, na qual, abandonando seu papel de ajuda, deve adotar um papel de julgamento que é contraditório ao anterior [...].

2 - Relações Sociais: se para muitas pessoas a sociabilidade é vista apenas como uma fonte de bem-estar e para manter-se bem relacionada, para o professor esta sociabilidade é o seu principal instrumento de trabalho. Como vai trabalhar com o aluno, se este não acredita no que o professor fala? “O professor professa, e a posição de que fala é a posição da verdade. Depende, portanto, da mútua confiança para que possa ser exercida. Imagine, por um momento, um aluno que desconfie que o professor mente. Pronto já não é mais possível o trabalho” (CODO E BATISTA, 1999, p.388). Se as relações falharem será outro foco de tensão.

3 - O controle sobre o meio: é o professor responsável por todas as atividades na sala de aula, portanto deverá ter o controle da mesma, estando atento a todas as questões. Em qualquer situação será responsabilizado, elogiado, parabenizado, como também será culpabilizado. Se este perde o controle da sala, seus objetivos serão diluídos. Sendo assim, a questão do controle sobre o meio será uma fonte de prazer e de realização ou de sofrimento.

Num contexto onde é exigido do professor o exercício de um papel contraditório e o domínio de outras habilidades, Esteve chama atenção para o que acontece nos processos seletivos nos sistemas de ensino, onde é cobrado do professor o acúmulo do conhecimento, e

a prática exige outras habilidades. Sendo que esta situação poderá ser um agravante no que ele chama de mal-estar docente, para identificar os sintomas do *burnout*, pois o mesmo não é preparado para novas funções,

Assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe o domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação de conhecimento. Não obstante, nosso sistema de ensino continua selecionando professores exclusivamente a partir de sua capacidade para acumular e reter conhecimento. Apesar de que a prática cotidiana do ensino colocará à prova, fundamentalmente, a personalidade dos professores iniciantes e será, portanto, no terreno da personalidade, que encontraremos conseqüências mais negativas do mal-estar docente (1999, p. 38).

A pessoa do educador, com o seu investimento emocional, sua realização, sua felicidade, sua dor, seus sonhos e limites, sua onipotência e sua impotência, são questões que estão presentes no seu cotidiano e que vão dando significados ao seu viver, mas, muitas vezes, são silenciadas ou totalmente ignoradas no modo de organizar os processos de formação do professor.

Quem é este profissional, ser humano, que todos os dias tem um encontro marcado com outro ser humano no seu “ofício de mestre”, (ARROYO, 2001) desejando fazer acontecer um processo educativo? Qual é o seu sentir? Quem o escuta nas suas angústias? Na unidade escolar, há espaço para o desabafo do professor? E nas situações de conflito, como este retorna para sua casa, onde continua sua tarefa de “cuidar”? Será que o sistema de ensino tem alguma preocupação e cuidado pela pessoa do professor? Como administrar esta energia afetiva tornando o educador mais resistente para não cair na exaustão emocional? Como aliviar tantas tensões geradas nas relações no trabalho educativo?

Neste próximo capítulo estou apresentando a proposta da Biodança, articulando o seu modelo teórico com a vivência dos professores. Como este sistema promove o desenvolvimento pessoal do educador? É possível ser uma das alternativas para que os educadores se tornem mais resistentes na administração de sua energia afetiva no ambiente de trabalho? Se a profissão docente requer sempre o cuidado com o outro ser humano, o aluno,

como os professores estão cuidando de si? Que significados marcaram a identidade pessoal e profissional dos educadores que participam da Biodança? Quais as interferências no modo de se relacionar com os alunos?

4 — “A POÉTICA DO ENCONTRO HUMANO”

Com os questionamentos levantados no término do capítulo anterior, mesmo não tendo respostas para todos, estou indo na direção de um modelo teórico de um processo formativo inspirado numa visão de integração e totalidade do ser humano. Ao colocar a questão do desenvolvimento pessoal do educador, não estou propondo em pensar num indivíduo descontextualizado, mas em uma situação real, como foi apontado na pesquisa realizada sobre a situação dos trabalhadores em educação, sob a coordenação de Codo, em 1999.

Várias são as situações que envolvem o profissional da educação de escolas públicas brasileiras, permeado desde a auto-estima do educador, a desvalorização profissional, realidade do aluno na sala, localização da escola, até as políticas públicas e as realidades cultural, social e econômica. Tudo isso tem interagido com o nosso modo de ser professor. De um lado, compreendemos a grande importância do nosso papel de educadores, trazendo-nos uma visão de onipotentes, “podemos muito”, até seremos capazes de transformar esta realidade tão excludente através da educação. Mas, por outro lado, experimentamos uma sensação de impotência, uma incapacidade de mudar tantos centros de tensões no exercício da profissão docente.

Embora haja um investimento em cursos considerados de formação e capacitação para o professor, não se percebe um resultado satisfatório no processo ensino-aprendizagem. Essas foram constatações de técnicos que coordenam a formação continuada na rede pública municipal em Maceió, no início de 2003. Onde está a motivação para novas práticas? Será que este modelo de formação inspirado no conteúdo das disciplinas que ensinamos já esgotou? Quais os novos modelos? Se o professor desanimou e desistiu mesmo estando todos os dias na sua sala de aula, a formação continuada não terá que repensar em outras formas

para trabalhar o professor onde o mesmo possa perceber suas reais condições, desencadeando um processo de mudanças?

Ao trazer a proposta da Biodança¹⁵ — que utiliza o movimento corporal, a música, a emoção e a comunicação grupal, estabelecendo vínculos com a própria vida, ativando os potenciais adormecidos ou reprimidos, através das vivências integradoras — articulada com a formação do educador, dentro de um quadro que denuncia que quase metade dos professores da rede pública do Brasil está desenvolvendo o *burnout*, fica uma questão em aberto: que tipo de formação inicial e continuada dá conta desse desafio? Como capacitar educadores, se estes se sentem exaustos emocionalmente? É possível inovar sem incorporar novas vivências, além dos conteúdos pautados por nossa razão lógica? Como sensibilizar para as mudanças?

Foi dentro desse contexto, e buscando uma alternativa para o desenvolvimento do educador, para que o mesmo se torne protagonista da sua auto-formação, no cuidado consigo e compreendendo a si mesmo para interagir com seu aluno, é que se efetivou a experiência da Biodança para o professor. Desse modo, desejo abrir um espaço para a reflexão de outras alternativas que venham contribuir para uma formação do educador nas suas múltiplas dimensões, não se fechando nos conteúdos de sua disciplina. Estou buscando a orientação no antropólogo chileno Rolando Toro (1991), criador dessa estratégia do crescimento humano. Segundo esse antropólogo, a Biodança possibilita uma nova sensibilidade frente à existência, através da “poética do encontro humano”, onde cada um é convidado a dançar a própria vida, fazendo uma conspiração pelo ato de viver e pelo desabrochar suave das potencialidades humanas.

¹⁵ Tem sua origem em 1965, em Santiago do Chile, quando o antropólogo Rolando Toro Arañeda iniciou os seus trabalhos de dança com pacientes psiquiátricos, onde exercia a função de Membro Docente no Centro de Estudos de Antropologia Médica da Escola de Medicina da Universidade do Chile, dirigida pelo Professor Francisco Hoffman (Góis, 1995).

É nesse reaprender das funções originárias da vida, através de uma educação dos instintos cuja função é de conservação e continuidade da vida, que a pessoa está convidada a experimentar, de modo vivencial, o desenvolvimento de suas potencialidades para viver em plenitude. Essa proposta, segundo Toro, é “um sistema de integração afetiva, renovação orgânica e reaprendizagem das funções originárias da vida, baseadas em vivências induzidas pela dança, pelo canto e situações de encontro em grupo” (1991, p.3).

Conforme a visão de Toro (1991), a integração afetiva é o restabelecimento da unidade perdida do ser humano, que se sente dissociado entre percepção, motricidade, afetividade e funções viscerais, sendo que a afetividade terá uma função de núcleo integrador, transformando dicotomia em totalidade. A renovação orgânica é proporcionada mediante a estimulação com o trânsito regressão e progressão, estabelecendo a harmonia e a autorregulação nas funções biológicas, diminuindo os fatores desorganizadores através da expressão de um estilo de viver mediante a ativação dos seguintes potenciais genéticos: vitalidade, sexualidade, criatividade, afetividade e transcendência. Todos esses impulsionam a vida instintiva como força orientadora do próprio viver.

Esses potenciais genéticos são denominados, segundo Toro (1991), “Linhas de Vivências.” Para cada uma dessas linhas há exercícios adequados, fazendo com se tornem canais de expressão do ser, estabelecendo vida em plenitude. Ao trazer os objetivos, as vivências propostas e os seus significados dentro do modelo teórico da Biodança, busco fazer um paralelo entre o modo de exercer a profissão docente na interação professor e aluno, com cada uma dessas linhas. Os depoimentos dos professores serão inseridos nesta reflexão, pois o conhecimento que se pretende construir com esta dissertação é a partir da experiência dos educadores na vivência desse sistema de crescimento humano, tentando demonstrar como a Biodança contribuiu para o desenvolvimento pessoal do educador.

Vitalidade

Segundo Toro (1991), a vitalidade objetiva despertar e desenvolver a alegria e o ímpeto vital do ser, com exercícios rítmicos rápidos e com deslocamento, que produzem calor, suor, riso e liberação da respiração; e exercícios lentos e profundos, que favorecem a harmonização e o repouso. Vivências dentro dessa linha oportunizarão aos participantes a integração do esquema corporal e auto-regulação, ativando o instinto de sobrevivência. Isso os possibilita viver de modo saudável, reorganizando a própria vida (apud SANTOS, 1997).

A razão de ser desse sistema do crescimento humano está orientada para um movimento que gera vida dentro da vida, inspirada no princípio biocêntrico que tem como ponto de partida a vivência de um universo organizado em função da vida. Uma educação que faça evoluir a vida dentro deste grande sistema vivente que é o nosso universo, precisa contar com educadores com novos paradigmas, que superem a visão racional e mecanicista.

Com o nosso estilo de viver, fomos perdendo a conexão com a vida, esquecendo a capacidade de estabelecer vínculos com todas as formas de vida, criando uma cultura dissociada, cheia de preconceitos e rigidez adquirindo, pois, doenças psicossomáticas. “A tensão e a paixão, que antes eram descarregadas imediatamente na luta corporal, foram colocadas para dentro do indivíduo, transformando-se em tensão interna constante, que aparece, no homem moderno, em forma de ansiedade difusa, insatisfação e doenças psicossomáticas” (GONÇALVES, 2001, p. 23).

O homem moderno, segundo essa autora, sofre de doenças que têm como origem a falta de movimento corporal. Ele “sofre as conseqüências do *stress*, padecendo grande parte da humanidade de doenças psicossomáticas e de doenças causadas pela falta de movimentos. A negação do corpo pela razão iluminista trouxe consigo a perda da acuidade sensorial e a diminuição da capacidade de memória” (p. 27). Isso traz para as pessoas a sensação de

bloqueio, de rigidez, conforme expressa a Educadora I: “Para mim, este momento da Biodança me leva a poder relaxar e fazer circular aquela energia que está bloqueada pela tensão, pela cansaço e pelo estresse.”

Para superar as dissociações, a ansiedade e as tensões, nos encontros semanais, cada participante vai sendo sensibilizado, a partir do movimento, a adquirir uma consciência corporal (de quanto seu corpo é marcado pelas emoções vividas no cotidiano escolar e pelo envolvimento com seu trabalho). Se ao iniciar os movimentos numa aula de Biodança, o participante, embora desejando bem-estar e harmonia, apresenta-se cansado, estressado, impaciente, com ombros tensos e doloridos e, ao término das aulas, depois de várias vivências integradoras, deflagradas pela música conectada com o sentir e o movimento corporal, ele apresenta bem-estar, este é um fator motivador para continuidade no grupo.

Na Biodança trabalha-se a coerência entre o **sentir**, o **pensar** e o **agir**, desenvolvendo em nós a integração e o sentido da totalidade, expressando o que realmente somos, evitando toda forma de separação, seja ela corporal ou existencial. Todo esse aprendizado não é realizado a partir de reflexões teóricas, mas de um modo vivencial, através dos exercícios dos segmentares e do caminhar, onde vamos percebendo o nosso esquema corporal e vamos buscando essa integração na própria vida. Para Gonçalves,

o corpo é, assim, expressão e comunicação. Podemos falar em uma linguagem corporal, que revela, por meio da exterioridade a nossa interioridade: nossos pensamentos e sentimentos, ligados à situação do momento, mas trazendo consigo toda nossa história pessoal (2001, p.103).

A percepção autêntica de nós mesmos através da percepção corporal nos possibilita a transformação do que é preciso transformar e a qualificação do nosso modo de viver a partir da sensação do bem-estar, pois “o corpo não sabe mentir quando se move” (FUX,1996, p.74). Ou ainda, como afirma Gonçalves (2001, p.102), “a atividade corporal não é nunca uma a

atividade mecanizada, mas, sim brota de dentro, da união substancial com a subjetividade que a anima.”

Pelo ritmo, a pessoa experimenta a vivência intensa no tempo presente. Dessa forma, o que parece apenas uma vivência lúdica vai se tornando uma experiência de viver o momento presente com intensidade. Essa experiência com a dança é melhor definida com as palavras de Toro. Segundo ele,

a dança é a experiência mais extrema do Eros Primordial, gerador da vida. A entrega na dança à harmonia e ao ritmo, é o ato prazeroso e terrível de participação nos grandes enigmas de transformação cósmica. É participar no âmago da criação, fazendo surgir o movimento da milenar aprendizagem do contato, do trabalho e do jogo. A dança é não só o temerário ato de vinculação ontocsmológica, mas também a celebração da comunidade com os homens (1991, p. 487).

A música integrada com o movimento corporal induz os mecanismos auto-reguladores, ativando o sistema nervoso simpático e parassimpático. O sistema nervoso parassimpático é estimulado com a música lenta, melódica e suave. Combinado com o movimento corporal adequado, faz diminuir o ritmo do organismo predispondo-nos para o sono e para o repouso, trazendo a sensação de plenitude e paz. Já o sistema nervoso simpático é ativado por ritmos alegres com movimentos conectados com o mesmo. É o que experimenta a Educadora C.: “Cheguei muito acelerada na semana passada [...] no exercício do deitar [...] me acalmou muito [...] regular meus impulsos [...] os exercícios harmoniosos, eu preciso deles [...] estou trabalhando esta consciência de harmonização.”

É da combinação desses dois sistemas, estimulados pela música, que o nosso organismo vai encontrando a integração e a regulação, fazendo a passagem para um viver mais natural e saudável. E assim, a Biodança atua na oscilação da consciência intensificada de si mesmo e da regressão, levando ao desbloqueio afetivo e à ativação instintiva, o que possibilita um despertar para o desenvolvimento de potencialidades que foram reprimidas. “Os potenciais adormecidos no corpo se transformam quando ele, ao mover-se, se expressa

numa linguagem não-verbal, que vai produzindo, ostensivamente, mudanças positivas, não apenas corporais mas também psíquicas” (FUX,1988, p.10). Na expressão da Educadora I., “[...] a Biodança vem resgatar este momento de poder brincar, de se permitir, de ser você mesma, de entrar no seu ritmo [...].”

As solicitações externas e a jornada de trabalho de cada profissional o envolvem num ritmo tão acelerado que este reage como se não tivesse um ritmo próprio, como se já não tivesse mais tempo e sabedoria para perceber a si mesmo como pessoa única, dotada de necessidades e possibilidades. Por isso, um dos exercícios vivenciados, em várias situações, é a experimentação da mudança de ritmos, objetivando reaprender a escutar o ritmo interno e, a partir do mesmo, fazer uma conexão com o meio e adaptar-se a ele, de modo saudável e integrado. Isso porque a escuta atenciosa da música, ao permitir que o corpo todo seja música através do movimento conectado com a mesma, faz o participante experimentar o seu ritmo no aqui e agora, livrando-se da ansiedade com preocupações passadas ou futuras.

Através deste movimento corporal conectado com a música, gera-se um movimento pleno de sentido, que vai possibilitando uma mudança a partir do sentir. Daí, o que parecia impossível — coragem de viver, o prazer de viver, a glória de viver, e o desejo de viver pleno, o sentir o pulsar da vida — passa a ser uma experiência deslumbrante. É o dançar a própria vida, como expressa a Educadora D.: “[...] naquele dia, foi trabalhado aquele movimento de você caminhar pela vida direcionando o seu objetivo. Parece que reuniu todas as minhas forças e aquele movimento foi direcionado para aquilo. Ficou concreto pra mim e aticou novamente meu ideal.[...]”

Nas vivências de reforço da identidade, a pessoa experimenta a consciência intensificada de si mesma, como ser único, inteiro, como pessoa de valor, com possibilidades e limites. O contato consigo, de um modo autêntico, faz dissolver as máscaras e vai trazendo um prazer de ser si mesmo, que irradia no próprio meio, tendo um efeito direto no exercício

de nossa profissão. Por isso, através das vivências semanais, de modo regular, os participantes relatam as seguintes experiências:

“[...] Depois que comecei fazer a Biodança eu comecei a tomar algumas atitudes que eu já sabia que eu tinha que tomar, mas, que eu não tinha segurança em tomar. [...] me fez sentir esta segurança [...] Eu não tinha coragem, não tinha determinação para mudar [...] Com pouco tempo que faço, já me deu coragem e determinação para transformar [...]” — Educadora H.

“[...] As danças de fluidez, caminhada, equilíbrio, me impulsionam muito prá vida [...]”. — Educadora N.

“[...] me ajuda muito a liberar as tensões e também a me refazer.[...]” — Educadora G.

Sexualidade

Para Toro, “o objetivo geral dessa linha é despertar o desejo – a vivência do corpo como fonte de prazer – e desenvolver a intimidade consigo mesmo e com o outro, estimulando o contato e a carícia” (1991 apud SANTOS, 1997, p.59). A energia erótica, segundo esse antropólogo, é a energia cósmica que gera vida. Nessa linha, enfoca-se o prazer de viver, pois ao vivenciar o prazer como um estilo de viver, tornaremos-nos potentes para assumir os desafios cotidianos, administrando as emoções com criatividade.

Perpassam o nosso dia-a-dia mensagens não faladas, e em alguns momentos em forma de desabafo, “que o trabalho é o lugar da luta, do sacrifício, lugar onde há o desgaste corporal e emocional”, que nesse espaço trabalha-se 40 ou 60 horas semanais, para, somente no final de semana, gozar o prazer e a alegria. E assim recomeçar na segunda-feira, já imaginando quando chegará o próximo final de semana ou um feriado prolongado para viver, e não apenas trabalhar.

Desse modo, vamos construindo uma relação de trabalho totalmente dissociada do prazer e da realização. Essa concepção de viver o trabalho nos incomoda; e essa sensação de mal estar poderá ser um primeiro passo para a mudança, para buscar o prazer no exercício de

educar. Estou confirmando, através da minha experiência, que “o conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer” (ASSMANN, 1996, p. 31).

Por isso, ao vivenciar a Biodança, a pessoa, aos poucos, vai se dando conta dessas situações de desprazer, das dissociações e perceberá o desejo mais genuíno pela busca do prazer, pois, em cada aula, somos estimulados a ver a vida como o lugar da abundância. Com isso somos sensibilizados a viver o prazer no dia-a-dia, conectando-nos e desfrutando do prazer de viver. Essa sensibilização começa pelo prazer de se movimentar, de sentir a dança da vida, de escutar o próprio coração e poder emocionar-se pelo simples fato de viver, e assim vamos nos conectando com o que realmente é essencial para ser feliz.

Esse sistema de crescimento humano propõe a mudança no estilo de vida, começando a nos convidar para a permissão para o prazer de dançar, de sentir o nosso movimento corporal e desfrutá-lo. É “ouvir a música e incorporar toda a sua sensualidade. Através da música eu consigo incorporar e viver melhor com a minha sensualidade” — Educadora C. Desse modo, vai nos capacitando a ouvir o nosso corpo e a satisfazer suas reais necessidades, pois este tem uma sabedoria que nos leva ao equilíbrio, à harmonia, e à vivência do prazer e do bem estar. Todo movimento tem um sentido de conexão com o sentir, contrapondo, desse modo, a uma mecanização do movimento: “a fisiologia mecanicista, separando a sensação da afetividade e da motricidade, gerou um corpo autônomo, desprovido de interioridade” (GONÇALVES, 2001, p. 102).

Para Toro (1997, p. 38), “a solução proposta pela Biodança consiste em abandonar esses padrões culturais alienantes para permitir a expressão dos padrões biológicos arcaicos, destinados a restabelecer a ordem no organismo.” Portanto há exercícios específicos com o objetivo de despertar o desejo, onde o indivíduo se permite tornar-se um ser de desejos, buscando a realização dos mesmos. Ao fazer os exercícios de contato, de acariciamento e de

prazer cenestésico, vamos tendo um encontro conosco mesmos, percebendo-nos como pessoas integradas e que tendem para a harmonização. Vamos percebendo que o prazer nos torna potentes frente às situações de conflitos e desafios cotidianos. É a compreensão do sentido e da importância do nosso trabalho que faz com que tenhamos satisfação em realizá-lo do melhor modo possível.

Conforme Arroyo (2000, p.148),

Para uma visão instrumentalizadora do ato de ensinar o prazer de educar e educar-se, de saber e saborear o conhecimento sempre será uma ameaça. Nunca poderá ser solto. Não há lugar para o sentimento, nem para a emoção. É o grande mal-estar da nossa cultura e da nossa civilização que tão bem incorporou nossa pedagogia escolar. Em nome de transmitir o conhecimento o gradeamos e disciplinamos, em nome de educar, socializar, controlamos as pulsações, e o prazer, a imaginação, o sentimento, e a memória, o corpo, a sexualidade, a diversidade.

Experimentar os desejos e realizá-los implica também um novo aprendizado no nível cortical, emocional e visceral, ensaiando novas percepções e substituindo uma visão de sacrifício para uma visão de prazer e de satisfação, trazendo essa concepção para o campo profissional.

Criatividade

A criatividade é um potencial humano, que pode ser estimulado ou reprimido. É “uma atividade que forma parte integrante da transformação cósmica, um caminho do caos a ordem. No ser humano, esta se manifesta pelo impulso de inovação” (TORO, 1997, p. 3).

Ao trabalhar essa linha de vivência com exercícios, músicas adequadas e a orientação do facilitador, busca-se desenvolver o nosso instinto exploratório e o nosso impulso para inovar, despertando para a expressão das emoções, das habilidades artísticas e sobretudo para a criação existencial (SANTOS, 1997). Para tanto, cada participante é convidado, de forma amorosa e confiante, a abrir mão do controle de si, entregando-se plenamente ao movimento corporal, deixando fluir o seu poder de criação. Desse modo vamos ensaiando novas

possibilidades, pois as dimensões das artes, dos corpos, dos sentimentos, das pulsações, do imaginário, tem sido as mais controladas nas teorias pedagógicas e ignoradas nos currículos, mas “os projetos inovadores recuperam essas dimensões da condição humana como direitos, como componentes da humana docência [...]” (ARROYO, 2000, p.149).

Desde criança, temos sido podados em nossa curiosidade e ousadia, entrando num padrão comum em conformidade com o nosso meio cultural, muito preocupados com a aprovação dos outros. Assim, ousar, mudar, ser diferente, pode ter como consequência a rejeição. Por isso, temos reprimido nosso fluxo criador e nos escondido com medo de nos mostrarmos o que realmente somos, tornando-nos seres despersonalizados.

A proposta da Biodança, nessa perspectiva, é facilitar a expressão natural da criatividade, num grupo permissivo onde a pessoa sinta que pode ser ela mesma, criar e expressar através do seu movimento corporal, possa também ser acolhida com aplausos e olhares de confiança, refazendo, dessa forma, a sua história pessoal, permitindo desabrochar um ser criativo .

A nossa expressão criativa é a manifestação da criatividade existente em todo o universo com suas múltiplas formas para a permanência da vida. Com essa visão, podemos sair da dissociação entre o ser e sua obra ou a crença de que a criatividade é apenas mérito de algumas pessoas extraordinárias. Extraordinário é o nosso próprio viver dentro do fluxo de regulação da vida que nos habita, e por isso não há separação entre seres comuns e seres dotados de dons criativos. Somos todos dotados de criatividade e de modo natural esta se manifesta, pois “ser criativo é ser flexível e saber agir levando em conta o fluxo da história” (GONÇALVES, 2001, p.128). A escola poderá ser um espaço criador, onde professores e alunos interajam, criando um espaço de “humanização de ambos, do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens, crença no seu poder criador” (FREIRE, 1987, p.101).

As experiências de inovação na educação geralmente são iniciadas por algum projeto nas áreas da cultura, do lúdico, do corpo, das artes, da música, marcando assim a transgressão pelo que há de mais solto no ser humano. Certamente são áreas acessíveis à inovação e com profissionais que cultivam sensibilidades novas, diferentemente dos profissionais que atrofiaram estas sensibilidades, pois são das disciplinas ‘sérias’ (ARROYO, 2000).

Para tanto, necessita-se de educadores que desenvolvam sua capacidade criativa com autonomia, evitando cópias e repetições sem sentido. É o que expressa a Educadora F., que vê mais possibilidades nesse tempo presente. Lembra que há uma diferença fundamental do tempo que iniciou sua profissão. Antes, “as coisas eram muito copiadas, não se tinha muita criatividade, parecia que as pessoas não pensavam. Fazia o planejamento e tinha que seguir sistematicamente, e quando chegava ao fim do ano, a pessoa ficava doida se não conseguisse concluir. Hoje, há mais abertura para pensar e criar.”

Nesse grupo de professores, trabalhamos vários exercícios para facilitar a expressão de nossa criatividade, dando um destaque no caminhar criativo, aos exercícios de fluidez com imagens e danças expressivas no centro da roda.

Ao trabalhar o andar criativo, cada participante foi trazendo para o seu andar o seu projeto existencial, buscando novos caminhos para a realização, tomando consciência do compromisso com o seu viver. O andar confiante, integrado, atento, celebrativo, sensual e em pares foi ativando a nossa capacidade de nos percebermos no nosso modo de ser, saindo do andar mecânico e sem sentido, fazendo sempre a relação do andar numa aula de Biodança para o andar na vida, como expressa Educadora C.: “na caminhada com firmeza, me sinto bem determinada, é onde eu confirmo as minhas decisões, analiso e tomo consciência daquilo que eu vou decidir.”

Ainda na expressão dessa professora: “[...] eu incorporo como uma estratégia de como resolver as minhas dificuldades e sair sem machucar ninguém, com leveza, convivendo com a

diversidade [...] sabendo selecionar a melhor direção a seguir.” São efeitos a partir das vivências dos exercícios de fluidez, estimulantes da flexibilidade, da leveza, e da adaptação inteligente que desencadeiam a fluidez na vida, possibilitando a saída de um padrão rígido, repetitivo, de cobranças e ansiedades.

Com danças expressivas no centro da roda, cada participante foi convidado a refazer sua história, saindo da repressão, do medo do ridículo, para permitir-se, mostrar-se, assumindo o centro das atenções e, dessa forma, poder confiar em si mesmo reforçando sua identidade criadora que vai expandindo e criando seu espaço. Portanto, estamos em sintonia com Gonçalves (2001) que afirma

os atos de movimento, mesmo os mais simples como caminhar, correr, saltar, etc, revelam uma forma de relacionamento do homem consigo mesmo e com o mundo (p.150). [...] Liberar o movimento espontâneo é liberar o nosso Eu autêntico, é deixá-lo ir ao encontro do mundo, descobrindo sua verdade (p.153).[...] O brincar envolve também confraternização, comunicação com os outros, em um contexto livre de ameaças (p.151).

A liberação dos movimentos vai possibilitando a liberação da dor, das emoções contidas, marcando um retomar, mesmo depois de uma experiência de perda na família. É o que expressa a Educadora A.:

Depois da Biodança eu estou me sentindo assim, muito mais leve. Como eu já falei, gosto de cantar, mas, estava sem cantar, passei uma temporada muito difícil, mesmo. E agora já estou cantando [...] é como meu irmão que faleceu dizia: ‘a vida é bela’, e é, mesmo; a gente tem altos e baixos, mas a vida é bela, a gente deve colocar na cabeça que deve continuar [...].

Afetividade

Ao propor os exercícios dentro dessa linha de vivência, objetiva-se desenvolver a ternura e a solidariedade, estimulando a cooperação e a integração à espécie (SANTOS, 1997). A Biodança propõe o desenvolvimento do nosso instinto gregário, despertando a capacidade amorosa que habita em cada ser humano, para que o mesmo comprometa-se com a criação de uma civilização a partir de uma nova Estética Antropológica. Para o criador da Biodança, “a Estética Antropológica terá por objetivo descobrir as vertentes humanas da

beleza interior. A beleza originária da vida. Temos descoberto todas as vertentes do horror, agora seria necessário encontrar a vertente do coração iluminado” (TORO, 1997, p. 21).

A vivência da Biodança é permeada pelo afeto e pela ternura, criando um ambiente amoroso e de confiança, onde cada participante é convidado a dançar a sua própria vida perante o olhar amoroso dos colegas, ativando em todo grupo o melhor de si, que une, integra e cria comunicação entre todos, gerando uma consciência de cumplicidade. Desse modo, cada um vai dando saltos qualitativos no seu crescimento como pessoa e promovendo o crescimento mútuo.

O educador que experiencia as vivências de afetividade num grupo de Biodança terá a oportunidade de fazer chegar até a sala de aula os efeitos da consciência afetiva através do relacionamento professor-aluno, onde serão excluídas todas as formas de relação autoritária, substituindo-as por uma relação de sincera comunicação entre pessoas, num clima de respeito mútuo. Observemos o depoimento da professora E: “Tenho mais calma com meus alunos, tenho um olhar diferente, sou capaz de escutar um de cada vez. Presto atenção nos meus filhos e participo mais na vida deles.”

O professor, sintonizado com sua capacidade de amar e de doar-se, estabelecerá em sua sala de aula um ambiente afetivo, onde seu aluno, naturalmente, passa também a qualificar e respeitar seus colegas, tendo oportunidade de sair do padrão comum que já se instalou. Esse padrão que se instaurou nas escolas consiste em desqualificar, inferiorizar e aborrecer o outro, lembrando sempre seus defeitos através de apelidos e brincadeiras, reforçando as dificuldades já existentes.

Cada participante será estimulado para desenvolver a “inteligência interpessoal” (GARDNER, 1983), considerada uma das inteligências necessárias para ser um educador, que conforme Valle (1997) deve estar inseparável da “inteligência intrapessoal” (GARDNER, 1983), uma vez que facilita a compreensão de nós mesmos, e a interpessoal

facilita a compreensão do outro. Hatch (1995), um dos colaboradores de Gardner, descreve os quatro componentes da inteligência interpessoal: a **empatia**, ir ao encontro do outro, reconhecendo e reagindo adequadamente perante suas as dificuldades e preocupações; **aptidão para a liderança**, liderança espontânea e capacidade de coordenar os esforços das pessoas; **negociar soluções**, habilidades para ser um mediador diante das situações de tensões; **habilidade em análises sociais**, com isso percebe rapidamente o sentimento do grupo e o clima emocional (apud VALLE, 1997).

Todas essas características poderão ser estimuladas nas vivências que têm como centro a afetividade e a compreensão do outro. Sendo assim, o educador poderá perceber-se em processo de mudanças no estilo de ser, tais como: o modo de encontrar as pessoas, a ternura no olhar, que evita julgamento do outro e o modo de abraçar. São situações que chegam até a surpreender os próprios participantes do grupo. Desse modo, vai se construindo um mundo mais afetivo ao seu redor, onde a vivência do amor pelo outro ilumina o próprio viver, com a sensação de felicidade e harmonização. Alguns valores, tais como a celebração pela vida do outro, a alegria pelo encontro, a cooperação, a complementariedade, a admiração e a seleção saudável entram para o cotidiano de modo natural e sem esforços. O amor passa a ser uma força motivadora para viver.

Em cada aula de Biodança, o participante vai acordando e ativando sua afetividade através da roda de olhares, do andar com o outro, dos encontros de mãos, da comunicação e abraços coerentes com o sentir, onde a pessoa vai percebendo com clareza onde começa e onde termina essa “fusão de identidades”. Essas vivências proporcionam uma modificação e ampliação da percepção do outro, construindo relações saudáveis através de um contato autêntico, que é uma necessidade humana, como afirma Montagu (1988, p. 262): “A necessidade de compartilhar a própria vida com outras pessoas, tecendo a trama saudável dos contatos humanos, que é uma necessidade básica tão necessária à nossa espécie, reflete-se no

espelho que é nossa pele.” Ao abraçar cada pessoa numa aula de Biodança, desperta-se o sentimento de pertença à mesma espécie. Não com discursos teóricos sobre o amor ao próximo, mas vivencialmente, transformando as relações onde o outro não será uma ameaça, mas um companheiro. Vejamos essa expressão da Educadora C., após a releitura de seus próprios depoimentos e fazendo uma consideração sobre sua busca: “[...] a palavra chave que tem aqui é harmonia. Eu sinto que neste grupo aqui, a gente busca esta harmonia, esta afetividade. É raro, a gente não encontra, é uma coisa que me identificou. [...] é isto que eu encontro na Biodança, aqui esta harmonia [...].”

Grande parte dos educadores fica perplexa diante das agressividades dos alunos. Nesses momentos, surgem questionamentos e busca de culpados por tal situação. Do mesmo modo que pergunta-se sobre a afetividade dos alunos e reclama-se da falta de coleguismo, de respeito pelo outro, precisa-se olhar para os profissionais e, quem sabe, avaliar a afetividade do mesmos.

A sociedade tem produzido um estilo de não vida, chegando a um nível de indiferença e de coisificação de tudo, até das próprias pessoas. A cada dia, é apresentado nos meios de comunicação um mundo violento e competitivo, de tal modo que passa a ser natural um comportamento agressivo e violento, com destruição da própria vida, como se fosse a única resposta possível para viver nesse meio.

Portanto, é necessário reaprender a amar, a lidar com a afetividade para humanizar o próprio ser humano. Se a escola é o espaço para o desenvolvimento do ser humano, deverá, portanto, investir na educação de educadores que possam encantar-se pela vida no humano e extasiar-se diante do próprio crescimento e do aluno, num processo de criação de si mesmo, onde a identidade pessoal e profissional se fundem, e o crescer pessoalmente trará conseqüências no desempenho profissional.

Ao ativar a afetividade reprimida e possibilitar a expressão dessa força vital nas pessoas, os efeitos são percebidos com os seguintes gestos: respeito, solidariedade, ternura, vínculo com o outro, amizade, expressão afetiva.

[...]Também é na minha sala de aula. Antes eu era agitada, eu era nervosa. Gritava, pintava e bordava. Hoje eu já sou mais calma. Se os meninos fazem barulho eu olho prá eles e eles começam sentar. Pronto! Dou um tempinho e não digo nada.[...] Antes eu batia até no birô. A professora vizinha a mim bate no birô, já me irrita. Fico pensando: como meus alunos ficavam irritados também com isso. Hoje não grito, eu não bato no birô, de jeito nenhum [...] antes o aluno falava “professora”, eu nem ligava, hoje eu já paro, fico ouvindo. E isso eu fui descobrindo, levou tempo para descobrir [...] — Educadora E.

Sendo esta uma das educadoras que foi escolhida para a entrevista, esse foi seu depoimento, ressaltando a sua expressão afetiva com seus alunos e sua motivação. E também como a Biodança tem influenciado seu modo de ser educadora. Relata que a motivação que tem, trabalhando com seus alunos esta motivação, realçando o entusiasmo, foi consequência da Biodança. Lembra com um sorriso, uma pequena poesia que trabalhou no primeiro dia de aula como uma mensagem; todos os dias ao chegar na sala, seus alunos já entoam esta poesia, como um coro falado que mais parece uma melodia. E expressa com otimismo, que este ano foi um dos melhores que já viveu em toda sua vida, seja na profissão ou em outros segmentos. Hoje, caminha pela sala entre seus alunos, é capaz de fazer um afago na cabeça de um aluno, no braço do outro. Percebe que o contato com seus alunos, que são crianças, faz com que eles se sintam tão bem, que quando vai passando por entre eles, até aproximam-se colocando a cabeça num gesto de manifestação que querem ser tocados pela professora.

Com a sensibilidade dessa educadora, que aguça a sensibilidade afetiva de seus alunos, que expressam, numa atitude corporal, de modo espontâneo, o desejo de serem tocados, ressalta-se a reflexão de Maturana e Rezepka (2001, p.42) sobre a necessidade de sermos tocados:

Pertencendo à classe de animais que somos, estamos sempre dispostos a aceitar a proximidade corporal do outro a menos que tenhamos teorias culturais que limitem ou façam objeção a tal proximidade, tornando-a ilegítima. Ao tornar ilegítima a proximidade corporal do outro, o negamos. Isso tem conseqüências negativas, especialmente na educação, porque não permite ver que, nesta, as crianças transformam-se na convivência com o professor ou a professora, de uma maneira ou outra, conforme sejam aceitos ou negados em sua corporalidade.

Certamente, a expressão do afeto através do toque e carícias torna-se uma das barreiras mais fortes para uma vivência de Biodança, pois se o ser humano tem necessidade de ser tocado, por outro lado, essa necessidade é reprimida por fatores culturais, que torna ilegítimo o contato. O contato afetivo na Biodança é abordado nesta compreensão de Boff (2000, p.120):

A carícia que nasce do centro confere repouso, integração e confiança. Daí o sentido do afago [...] o órgão da carícia é, fundamentalmente, a mão que toca, a mão que afaga, a mão que estabelece relação, a mão que acalenta, a mão que traz quietude. Mas a mão não é simplesmente a mão. É pessoa humana que através da mão e na mão revela um modo-de-ser carinhoso. A carícia toca o profundo do ser humano, lá onde se situa seu centro pessoal.

Do contato afetivo pode-se confirmar experiencialmente o que diz Montagu:

[...] a estimulação tátil parece ser uma experiência fundamentalmente necessária ao desenvolvimento comportamental saudável do indivíduo. [...] A gratificação dessa necessidade, mesmo em adultos, pode servir para dar-lhes a tranquilidade de que precisam, a convicção de que são desejados e valorizados e, deste modo, envolvidos e incluídos numa rede de valores em conexão com as outras pessoas (1988, p. 273).

Dessas vivências afetivas surgem depoimentos tais como: “O momento mais importante foi na hora de passar energia para outra pessoa através do toque suave;” “gosto muito do exercício do contato com o outro, transmitindo paz e segurança”; “o que mais gostei foi o acariciamento dos pés e da face.”

Transcendência

Para Toro (1991), a transcendência é um dos potenciais humanos a ser desenvolvido através do movimento corporal e do poder ativador da música, levando a pessoa à experiência

de êxtase e do maravilhoso, semelhante às experiências místicas. Conforme Santos (1997, p.72), “com os exercícios desta linha objetivamos despertar e desenvolver a intimidade de cada um consigo mesmo (íntase) e com a totalidade (êxtase).” Tal experiência é expressa em Fux (1986, p.77), segundo a qual, “quanto mais unidos estivermos ao que intimamente somos, mais possibilidades teremos de nos comunicar e ser felizes.”

Dessa forma, a transcendência é vista como superação do ego, através da qual a pessoa vai além na auto-percepção, para identificar-se com a natureza e com a essência de si mesma. Conforme Boff (2000, p. 31), transcendência, “fundamentalmente, é essa capacidade de romper todos os limites, superar e violar os interditos, projetar-se sempre num mais além.” Para Toro (1991), a ampliação da consciência só acontece se as pessoas renunciarem às idéias pré-concebidas a respeito de Deus, que só atrapalham sua própria experiência de transcendência. Os efeitos dessa vivência está na percepção do próprio corpo como um centro, o qual emana luz, com a sensação de absoluta felicidade e estado de iluminação, descritos pelos místicos.

Com esse grupo de professores foram realizados os exercícios com objetivo de despertar a consciência cósmica, através das vivências das “Posições Geratrizes”, que são consideradas, ‘gestos eternos’, arquétipos presentes em toda história da humanidade, que ao serem vivenciados, são geradores de significados muito profundos, presentes nas vivências: intimidade, conexão com o infinito, embalar a vida, o dar-se, abertura, encontro com o irmão, valor, atemporalidade, iluminação, magnetismo, recebimento da graça e fluidez (TORO, 1991).

Foram vivenciadas estas danças arquetípicas, possibilitando a cada participante desenvolver a sua dança de modo expressivo, de acordo com seu conteúdo interno deflagrado pela música. A Biodança, ao propor as danças arquetípicas, está querendo uma profunda mudança do indivíduo, produzindo novos padrões de amorosidade e conexão consigo, com o

outro e com o cosmo. Carvalho (2000, p.18) exemplifica o que é uma experiência arquetípica:

O nascimento, por exemplo, é uma experiência arquetípica. Isto é uma verdade à nível concreto, uma vez que todos nós viemos ao mundo, num momento particular. Contudo o nascimento também é uma **experiência psicológica**, pois toda vez que começamos algo novo, ou entramos numa fase nova da vida, existe o sentido do nascimento. Este implica, também, em outros **estados subjetivos**, uma vez que **nascer** significa deixar as águas serenas e o conforto do útero, seja à nível físico ou psicológico. A morte é também uma experiência arquetípica, pois com certeza iremos morrer um dia. Entretanto, a morte é também psicológica, pois nós e a vida mudamos e, cada vez que terminamos alguma coisa, existe o sentido da morte[...].

Danças Seqüenciais

Existe na organização da Biodança, as Danças Seqüenciais, que são danças que seguem os passos como um ritual e estão estruturadas de tal forma que o participante possa entrar em contato com seu conteúdo interno relacionado com os temas propostos, ampliando a consciência para soluções no cotidiano da vida (SANTOS, 1997). Nesse grupo de educadores foram experienciadas quatro danças seqüenciais :

Dança da Amizade: Simboliza o caminho de uma verdadeira amizade. Esta segue os seguintes passos: descoberta do amigo, olhar o mundo juntos, confronto das diferenças e afastamento, reconciliação, construir juntos o mundo (plantar, semear, colher e doar), celebração da colheita com a comunidade, ouvir o coração do outro, solidariedade (abraço) e integração à comunidade humana.

Dança de Shiva: Simboliza as transformações em nossa vida, fazendo morrer o que é tóxico e deixando renascer um novo ciclo de vida. Essa tem os seguintes passos: a pessoa fica de pé, com as mãos no peito, o movimento começa com as mãos e se espalha sobre o corpo. Logo, todo o corpo vai dançar apoiado sobre um dos pés, que serão alternados. Então vai se expandindo o movimento, experimentando outras possibilidades, vivenciando unidade, equilíbrio e harmonia.

Dança da Semente: Simboliza o crescimento e o desenvolvimento de nossas potencialidades ainda adormecidas. Seguem estes passos: posição fetal e conexão com os próprios potenciais, crescimento em movimentos de abertura e ascensão¹⁶.

Dança do Florescer: Simboliza a permanente possibilidade que temos de florescer e de desabrochar os nossos potenciais. Estes são os passos: escolha de um par, a pessoa que vai florescer se coloca numa posição fetal; a outra pessoa se coloca numa posição de proteção e sensibilidade para acompanhar os movimentos do outro, que vai florescer e expandir, deslocando-se. A vivência termina com um abraço.

Mais uma vez podemos recorrer a Gardner (1983) quando este fala da inteligência intrapessoal, que segundo a interpretação de Valle (1997, p. 54),

Equivale à capacidade do auto-conhecimento, da auto-aceitação, da comunicação consigo. Inclui, em especial o acesso tranqüilo e realista aos próprios sentimentos e a capacidade de colhê-los em seu nascedouro, de discerni-los e usá-los na orientação do comportamento. É ‘uma capacidade de formar um modelo preciso, verídico, de si mesmo e poder usá-lo para agir eficazmente na vida’.

Os efeitos das vivências de Biodança estão bem explícitos no que o autor chama de inteligência intrapessoal, no tocante ao vínculo consigo e que na minha linguagem desde o início do projeto desta pesquisa tenho denominado de desenvolvimento pessoal. Continua Valle (1997, p. 54): “quem é autoconsciente nem é levado pelas emoções nem se resigna a elas como se fossem uma fatalidade. Sua tendência natural é encaminhá-las a uma resolução.”

¹⁶ “O exercício de crescimento invoca uma vivência excepcional. Não se trata de ‘representar o desenvolvimento de uma pequena árvore. É a música que tem que impulsionar o crescimento, não nossa vontade. Temos que chegar a converter-nos em música e crescer desde as entranhas obscuras da terra até a luz e o alto. ‘Algo’ cresce dentro de nós. Nossa sabedoria consiste em permitir que a energia ascendente se manifeste”(Toro,1991, p. 448).

A música é deflagradora de novas vivências

Segundo Tame (1997) a música é uma energia que influencia todo nosso corpo. Esse poder musical pode ser usado e abusado. Muitas vezes desprezamos esses poderes para nosso próprio prejuízo, ou até mesmo usamos a música apenas como um passa tempo e de modo mecânico.

Para os antigos chineses, a música era a base de tudo. A sociedade se moldava de acordo com a música que se executava, de modo que, mudando a música, mudaria o próprio estilo de vida de um povo. Esses povos acreditavam que a música tinha um significado oculto, com energia para o bem ou para o mal e que esta tinha a capacidade de transformar os indivíduos e a sociedade.

Para as civilizações da antigüidade, a música era o caminho mais poderoso da iluminação religiosa e a base de um governo estável e harmonioso. Destacavam o forte efeito da mesma sobre o caráter do homem e até determinava a moral de um povo. Conforme Aristóteles, o ritmo e a melodia são capazes de produzir todas as emoções, e distintas músicas causam diferentes efeitos sobre o caráter das pessoas. Essa crença no poder da música permaneceu até o período da Renascença (TAME, 1997).

Essa concepção a respeito da música é também utilizada na Biodança, que trabalha diretamente com a mesma, que é deflagradora da emoção. Através dos movimentos corporais sintonizados com a música, vivenciados em grupo, chega-se à integração e à harmonização. Escuta-se a música com todo corpo para que ela permeie o nosso ser, tornando-nos disponíveis para a mudança. “Só quando a música penetra por todo o corpo e necessita sair dele é que ela é válida para dançar. A música busca a totalidade do corpo para expressar-se” (FUX ,1996, p. 67).

A música atinge nossos tecidos, nossa sensibilidade, nossos órgãos e toda nossa emoção, dando-nos uma possibilidade de nos sentirmos plenamente presentes no que se propõe em determinado exercício. É desta integração — música-emoção-movimento — que poderá potencializar o ser para viver de modo saudável e feliz. Fux, em sua vasta experiência com a música conectada com o movimento corporal, afirma que “possibilidades insuspeitas que se ocultam no interior de cada um e sempre se liberam através do movimento; possibilidades de mudança e de ‘sim, posso” (1996, p. 28).

Sendo a música uma linguagem universal, consegue atingir a todos, a partir da emoção, com a força de ultrapassar as barreiras criadas pelas nossas defesas racionais, induzindo vivências com comprometimento emocional. A Educadora C. utiliza com seus alunos a música instrumental como parte de seu aprendizado na Biodança; percebe que seus alunos ficam mais tranquilos e começam expressar seus sentimentos, desabafando e escrevendo. Há alunos que não expressam verbalmente, mas, o faz através da escrita.

É importante lembrar que a música tem um efeito regressivo muito forte, dando-nos a possibilidade de mudar nossos padrões e registros corporais, favorecendo a reimpressão de novas vivências, conforme afirma Góis (1995, p.100):

A música tem a propriedade de tocar rápida e profundamente o ser humano como a outros animais. Altera todo o corpo, desde as sensações mais elementares até as estruturas emocionais e lingüísticas mais complexas. Pode estimular o organismo tanto à prontidão como à regressão, modificando estados emocionais crônicos resistentes a outras artes e técnicas terapêuticas.

A partir desse poder da música em tocar em cada participante, colocando seu corpo em movimento, é possível recolher os seguintes depoimentos:

“Até que eu dancei, eu sou meio desengonçada [...] sai mais alegre, leve e com muita paz” — Educadora B.

“[...] aquele momento que a gente foi convidada a expressar através do nosso corpo a cantiga de roda, de criança, a criatividade [...] Foi o momento que vivi a minha criança. É que

minha criança foi muito abafada. Não era permitido brincar, era para trabalhar.” — Educadora I.

O grupo é o espaço para o ser autêntico

O grupo de Biodança, segundo Toro (1991), torna-se um espaço do encontro com o maravilhoso, onde as pessoas oferecem o melhor de si mesmas, tornando uma matriz de renascimento, pois os participantes do mesmo querem viver melhor e acreditam nessa possibilidade. O ingresso nessas vivências deu-se de modo espontâneo. Este grupo de educadores, realizado dentro da própria escola, logo após a sua saída da sala de aula, torna-se um espaço para o desabafo, lugar de proteção do educador, onde a acolhida através da escuta atenciosa do outro, vai permitindo aos participantes expressar suas insatisfações e sentimento de impotência frente aos desafios da sala de aula, que são expressos:

Hoje estou cansada. Quando estou na segunda série. É fogo! É preciso muita energia! Muito equilíbrio para não perder a paciência. [...] o dia a dia da gente está muito tumultuado e a gente tem que abastecer [...] Na semana passada eu cheguei assim, muito cansada [...] esta sala de aula, como eu sempre digo, reclamo, é um peso tão grande, tem hora que eu digo será que tô, que não tô, conseguindo dominar. Não sei se já é o cansaço [...] — Educadora C.

A comunicação dessa educadora faz emergir nos presentes os sentimentos e lembranças que os aproximam dessa mesma realidade, por isso passa pelo olhar uma atitude de compreensão e um compartilhar dos desgastes emocionais provenientes da profissão docente.

O desgaste emocional é proveniente, em grande parte, de uma sensação de frustração, pela impotência perante a sua turma. Se o problema se apresenta superior às condições para resolvê-lo, o educador tende ao imobilismo, o que gera mais ansiedade no mesmo. Como lidar com estas situações, se o educador se sente incapaz? Amanhã a sua turma estará diferente? Provavelmente, não. Então o grupo passa a ser este momento de potencializar a pessoa do educador, onde o mesmo compreende que está passando por um momento difícil.

A necessidade de se ter um suporte afetivo é preenchida por este grupo, onde o professor encontra um ambiente que permite a expressão de suas angústias e tensões advindas de sua profissão, de suas realizações e de seus sofrimentos. Cada um tem o que falar a partir de uma situação que exige do professor uma postura e um envolvimento emocional. Tudo tem interferência no seu sentir, desde o não atendimento da demanda — pois várias mães chegam procurando as professoras suplicando que dêem um jeito para que seu filho não fique sem escola — até mães que entram na sala de aula, passando despercebida por outros funcionários e ameaçando bater numa criança de primeira série que havia batido no seu filho.

Nestas variadas situações do ambiente escolar, o professor comenta o modo como se sentiu, o que fez, e com quem pode contar. São falas carregadas de emoções. E se questiona, como não se estressar dentro desse contexto? Como driblar situações tão desafiadoras? Com quem podemos contar? Será que os gestores da educação conhecem as situações reais onde atuam os professores da rede?

Ultrapassando este primeiro momento do desabafo é oferecida a oportunidade de extravasar as emoções, através dos movimentos corporais em conexão com a deflagração da emoção e de acordo com as músicas previamente selecionadas. O educador vai experimentando aos poucos sua espontaneidade, sua alegria e vai buscando o encontro consigo mesmo, valorizando-se e reforçando a sua identidade pessoal e profissional, através das vivências. Essas vivências geram um sentimento de elevação de sua auto-estima, levando-o a adquirir a confiança em si, onde o assumir a sua turma poderá ser encarado como um desafio possível de ser superado, buscando novas estratégias. Podemos verificar estes significados nos seguintes depoimentos: “É aqui o laboratório, quero ser mais natural [...] Quando sou rígida, meu corpo fica rígido, quanto mais natural eu vejo, melhor; aqui a Biodança me faz bem natural” — Educadora C. “No final eu me senti bem energizada. Bem distribuída, dos pés à cabeça” — Educadora I.

Nos encontros semanais, cada participante foi tomando consciência de como chegavam para fazer a aula de Biodança. De dez seções gravadas (de abril a junho de 2002), foram registrados setenta e três depoimentos dos relatos das vivências, com o intuito de revelar como estavam chegando para participarem da aula de Biodança. Vinte e quatro desses relatos tinham expressões tais como: “Tão tensa, meio estressada, aborrecimentos, cansada, muito acelerada, um pouco cansada, cansadinha, agitada, cabeça meio pesada, aquele cansaço, um pouco ansiosa, tensão, ombros tensos e doloridos”, e se sentiam desejosos de paz, de harmonia, de regulação. Ao término das aulas, depois de várias vivências integradoras, deflagradas pela música conectada com o sentir e o movimento corporal, cada participante experimentava uma sensação de bem-estar, de alegria, de amorização, de felicidade e de motivação para continuar a buscar e ter mais vida e integração no seu cotidiano. Essa experiência se traduz nas seguintes palavras “relaxada, aliviada, satisfeita, fortalecida, calma, iluminada, liberdade, super-saudável, viva, forte, maravilhada, coragem, feliz,” e expressas nos seguintes relatos:

“Mas depois de tudo eu saí muito aliviada daqui.[...] com aqueles abraços de vocês, é muito gratificante!” — Educadora B.

“[...] jogar pra fora, esta coisa, até falar para aliviar, desobstruir o que está apertando aqui dentro. Foi muito bom!” — Educadora A.

“[...] este momento da Biodança me leva a poder relaxar e fazer circular aquela energia que está ali, bloqueada, pela tensão, pelo cansaço, pelo estresse [...]” — Educadora I.

Esse bem-estar transforma-se em motivação para continuidade da Biodança, como também é o estímulo para contagiar e convidar outros professores, colegas de trabalho, a experimentarem esta vivência que aponta outras possibilidades para a expressão vital do professor. Isso representa o cuidado consigo mesmo, no intuito de viver plenamente o seu ser,

seja como profissional ou como pessoa no seu cotidiano. Quando você está leve e tranqüila, “você trabalha melhor, você se sente melhor, mais livre” — Educadora C.

Cada participante, ao aderir ao grupo de Biodança de professores, às vezes só por curiosidade ou desejoso de ter mais vida e harmonia, vai se dando conta de que esta intensidade da vida parte de uma vinculação interna consigo, com o outro e com todas as formas de vida do Universo. Pois toma consciência de que, quanto mais conectado consigo, mais vitalidade terá para os imensos desafios da vida e para expressão de si mesmo no espaço das relações humanas. Desafios e expressões que também permeiam a interação professor e aluno. Assim, vai experimentando uma sensação de descoberta de si mesmo, como foi a experiência da Educadora O: “[...] A primeira vez que eu fui para a Biodança, lá na SEMED eu falei: Puxa! Era isso! Eu precisava nem era tanto relaxar. Eu precisava me conhecer. [...] fez com que a gente se olhasse por dentro e ao mesmo tempo fazia a gente sentir que o outro sentia a mesma coisa.[...]”

As vivências de ternura, alegria, comunicação, euforia, harmonia, entrega, determinação, graça e leveza, estimuladas pelo facilitador, conforme os passos de cada aula, tornam as pessoas confiantes num processo de amorização, que é utopia, mas também já é realidade na experiência grupal. “Tudo pode ser dançado e compreendido, sem limites de idade, pois o corpo, por uma razão ancestral, sempre teve necessidade de comunicar-se através do movimento” (FUX, 1983, p. 46).

Em cada aula acontece uma comunicação consigo e com o outro através do movimento corporal. Por isso, de modo espontâneo, a Educadora F. se expressa: “[...] gosto da dança, dos abraços, me dá uma força, parece que recebo muita energia e dou também. [...] a gente sente aquela coisa de união, de paz [...] a outra transmite um pouco de energia diferente, você se sente bem.[...]”

Integração, equilíbrio, harmonia, prazer, alegria e realização tornam-se possibilidades concretas e não apenas palavras ditas num vazio. É pela vivência que cada participante poderá pronunciar estas palavras no momento da aula, onde a pessoa pode expressar, a partir do seu “coração”, os significados de sua vivência corporal. Também sente que é escutada do mesmo modo, sem julgamentos e interpretações, criando um ambiente saudável para a manifestação de cada um, exatamente como esta consegue se mostrar.

Dessa expressão coerente, vai crescendo a auto-confiança, superando as barreiras da inibição e do medo, para desabrochar o prazer de ser si mesmo, que se expressa através do seu corpo, pois, toda a nossa história de vida está nele registrado. Para Gonçalves (2001, p. 146), “a nossa história pessoal está marcada em nosso corpo — nossos temores, alegria, sentimentos de prazer e desprazer, de conforto e desconforto — bem como a história coletiva, com os seus códigos sociais de comportamento corporal, aprendido no decorrer de nossa vida.”

Numa conexão mais profunda conosco e em contato com a presença do outro, com seu olhar confiante e permissivo é que a identidade de cada participante vai sendo reforçada, pois “nossa identidade constitui-se no palco de uma objetividade, onde há o encontro do *Eu* com o *Tu*” (GONÇALVES, 2001, p.173), naquilo que a pessoa tem de melhor, podendo presentear a si e ao outro com o dom de ser plenamente humano. Por isso afirma a Educadora C.: “[...] eu percebo melhor minha identidade, expressando e sentindo bem as minhas emoções, aquilo que eu tenho de bom dentro de mim.”

A partir desse contato interno, manifestado externamente no grupo, é possível criar um espaço harmonioso e ecologicamente saudável. A mudança começa no indivíduo e vai evoluindo para o seu ambiente de modo contínuo e contagiante, sem ditaduras ou imposições ideológicas. Essas são mudanças a partir do nosso afeto, para a humanização de todos nós, vivendo o prazer de ser pessoa e de compartilhar a vida com o outro.

Dessa forma, o grupo adquire diferentes funções para a experiência de renovação do próprio viver: será permissivo, facilitador, deflagrador, integrador, criador, e transcendente. Sendo assim, os participantes poderão, aos poucos, se libertarem dos mecanismos de defesa e serem espontâneos, reforçando as expressões saudáveis. Essa experiência no grupo é relatada através do depoimento da Educadora E.: “O momento mais importante foi na hora de fazer uma roda, e fui para o meio e todas em minha volta, chamam o meu nome, neste momento me senti, ali, como uma deusa, uma mulher muito importante. [...] Eu dançando e todas me observando.”

O grupo tornar-se-á, então, um espaço de revelação das potencialidades de cada um. Em exercendo essas funções, o grupo se torna um catalisador de processos integrativos, onde a autenticidade é fundamental. O outro será um colaborador para o crescimento e para o encontro com a própria essência, onde aos poucos, num clima de confiança, cada um vai se dando a conhecer. Para Góis,

O grupo de Biodança tem uma dinâmica mais vivencial e menos verbal, propicia uma comunicação sensível e profunda pelo corpo em movimento, além da intimidade verbal. Toda a sistematização da Biodança tem uma preocupação imediata – a de sua utilização em grupo, como meio de facilitação da expressão e fortalecimento da identidade, em um processo permanente de harmonia e caos (1995, p.103).

O grupo será um instrumento para a consciência comunitária, fazendo-nos sentir irmanados com toda espécie humana e com todo o planeta, tornando-nos vibrantes e encantados pelo mistério da vida. O encontro semanal com o grupo passa a ser um compromisso recíproco para continuar esse processo de crescimento pessoal em conexão com o outro. Esse desejo de continuidade e compromisso grupal é observado nos seguintes relatos: “Eu faço o possível para não faltar, pois acho que cada encontro é importante [...]. Na semana passada, faltei, senti bastante [...]” — Educadora M.

Embora as vivências em Biodança sejam sempre grupais, cada um é responsável pelo seu processo evolutivo, evitando qualquer forma de dependência. Será um estímulo para a

criação de si mesmo como ser único. Daí, cada um deve responsabilizar-se pelo seu processo de mudanças, tornando-se um agente de transformação, acreditando no processo evolutivo sem ser um dogmático, exercendo a flexibilidade e fluidez, sem pretensão de mudar o outro, mas de mudar a si mesmo, e, aos poucos, outras mudanças acontecerão ao seu redor.

De tudo que foi vivido, refletido, articulado, certamente ficou muito a ser dito, recuperado, reescrito e analisado. Mas, vou encaminhando para as considerações finais como alguém que concluiu um passo num caminhar contínuo e dinâmico, por isso estou fazendo minhas as palavras de Abicalil, no prefácio do livro *Educação: carinho e trabalho*, coordenado por Codo, que traz os resultados da pesquisa sobre a saúde mental e as condições dos trabalhadores da educação no Brasil: “[...] pela necessidade, pela novidade, pela urgência e pela inesgotável vontade de fazer do conhecimento uma arma salutar para construir e ampliar a felicidade, combatendo o sofrimento e fortalecendo as ações coletivas que dão sentido, gosto, cor, som, calor à tarefa social de educar pela via da escolarização.”

5 – CONCLUINDO: OUSANDO “FUNDIR AFETO E TRABALHO”

Depois de ter vivenciado a experiência de ser pesquisadora e facilitadora de um grupo de Biodança de educadores e sendo eu mesma também educadora numa escola pública e sujeita às mais diversas situações, percebi que nós, educadores, estamos sempre condicionados a possibilidade de desgaste emocional. Eu mesma vivencio a experiência de um “*encontro marcado*”, todas as semanas, com adolescentes, jovens e adultos, de quinze turmas, de 5ª a 8ª séries, uma média de seiscentos alunos, em uma escola situada num bairro periférico da cidade de Maceió, onde quase todos os direitos ou são negados ou atendidos de forma precária.

Portanto, sou uma daquelas professoras que deseja trabalhar ‘*direito*’ e sei da importância do meu trabalho como educadora, como todas educadoras que fizeram parte desta experiência que resultou nesta dissertação, mas estamos inseridas numa situação com possibilidades de desenvolver o *burnout*.

Com a questão que foi colocada para esta pesquisa — Como a Biodança contribui para o desenvolvimento pessoal do educador? — estou chegando ao final deste trabalho apontando algumas direções que considero fundamentais na busca de responder a minha questão problema: o despertar e o desenvolver de utopias em nós, educadores; a vivência em grupo como espaço para comunicação subjetiva e proteção emocional para o educador; a consciência da corporeidade; a não separação entre a identidade pessoal e profissional, pois a promoção do desenvolvimento pessoal terá conseqüências diretas na identidade profissional.

O despertar e o desenvolver de utopias

Quero ressaltar que estou concluindo com satisfação pelo sentimento do novo que vai adentrando em nossas vidas, como foi pronunciado pelo mais recente participante do grupo:

“descobri que eu posso ser feliz”, que também foi expressão da Educadora C., ao afirmar: “Eu quero fazer uma coisa diferente. Fazer as pessoas felizes, fazer o outro feliz e me fazer feliz.”

Esta possibilidade de ser feliz é assumida por Valle (1997, p. 6), como uma função social da escola quando propõe a educação emocional de nossos alunos,

O fruto principal buscado por estas páginas será a felicidade das próprias crianças. Que as escolas não tenham medo de educar crianças brasileiras felizes e inteligentes! Essa é uma função social e política de primeira grandeza das escolas de 1º grau à altura dos desafios enfrentados hoje pela educação brasileira.

É esse sentimento de vida, de felicidade que acredito ser o mobilizador da ação educativa daqueles que passam pela experiência de estar em conexão consigo. Viver, ser feliz e educar aqueles que estão sob os nossos “cuidados”, os alunos, para o sentimento de plenitude, como pronuncia Assmann (1994, p. 79) “[...] Há que trabalhar, com o ideal de corpos felizes e solidários [...].”

O ideal de “corpos felizes e solidários” é muito mais uma expressão de um desejo, um horizonte e uma esperança de que um dia estas palavras estejam plenas de sentido, para que possamos esquecer-las enquanto palavras e balbuciar outros nomes que nos direcionem para o processo evolutivo da vida. Estamos falando da força de projeção da humanidade, a utopia, pois através dela se procura sempre ver além da realidade dada, (BOFF, 1998). Esta utopia é geradora de sentido para o agir educativo em vista da mudança quando passa pelo sentir do educador. É o que afirma Assmann e Mo Sung:

Não basta sentir que as coisas não andam bem e que não deveriam continuar eternamente como são. É preciso ter também alguns pontos de apoio para acreditar que algo pode mudar. É preciso sentir pessoalmente que vale a pena acreditar que alguns aspectos relevantes deste mundo não só precisam, mas de fato podem mudar, se acreditarmos nisso e juntarmos nossas forças para que isso aconteça (2001, p. 30).

É da negação da humanidade ao aluno e aos educadores, como uma realidade a ser transformada, que professores e alunos interagem buscando novos significados para o ensinar

e o aprender, em vista de um pleno desenvolvimento humano. Quando esta visão utópica de felicidade permeia nossa ação, vamos ensaiando alguns passos para que a nossa “dança da vida” faça sentido para o presente e, quem sabe, possamos pensar nas gerações futuras com mais cuidado para com a vida. Que não sejamos esquecidos por nossos alunos, pois significamos suas vidas com valores e ideais de um mundo humanizado, contribuindo, como afirma Santana (2000, p. 198), para criação de um “[...] movimento prazeroso de criar vida, abundantemente, usufruída, num belo e expansivo movimento de emancipação.”

Vejo que é importante perceber se estamos colocando utopias em nossas vidas como educadores, pois, atuamos numa realidade situada, e lidamos com crianças, adolescentes, jovens e adultos de escolas públicas que, em sua grande maioria, têm carência de tudo.

Quando se tem educadores que vivenciam esta utopia de felicidade, que acreditam no potencial do outro, poder-se-á promover uma visão diferente nos alunos, aumentando a auto-estima e o desejo de transformação dessa realidade.

Espaço para comunicação subjetiva e proteção emocional para o educador

Constata-se que grande maioria dos professores sabem da importância do seu trabalho, da sua grande contribuição na vida de seus alunos, mas por não terem condições necessárias para realização do mesmo, apresentam sintomas do *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e pouco envolvimento com o trabalho). Esses sintomas se manifestam com maior frequência dependendo da estrutura da personalidade, do acúmulo de problemas pessoais e familiares e quando o professor não encontra um suporte afetivo para a sua proteção emocional.

Portanto, este grupo de educadores tornou-se um espaço de proteção emocional, sendo uma possível alternativa para garantir a saúde do educador no tocante à síndrome de

desistência, pois ele sabe que pode se expressar e será compreendido, conforme a afirmação da Educadora A.

Mas é muito bom estar no meio de pessoas pra quem a gente não tem medo de dizer o que está sentindo. Eu acho que o mais importante da Biodança é isso: que a gente não sinta medo quando é necessário chorar, sorrir. Abraçar e saber que este contato não vai entrar na cabeça de ninguém como uma forma de malícia. É o que a gente vê aí no mundo a fora. Isto pra mim é muito bom.

Na expressão dessa participante, é realçado o que de fato se constatou: foi possível formar um grupo de confiança, com permissão para as pessoas se expressarem. Em cada sessão semanal, era evidente essa relação de cumplicidade. E quando algumas se ausentavam por conta de outros compromissos, seu retorno era marcado por palavras de valorização e percepção da ausência do outro, de modo recíproco. Esta experiência grupal protege o educador. Segundo Soratto e Ramos:

A relação é circular, dissemos, por sua vez, os vínculos entre as pessoas, quando bem estabelecidos podem proteger o professor da síndrome do *burnout* principalmente em duas formas de expressão: exaustão emocional e falta de envolvimento pessoal no trabalho. São os vínculos criados entre os próprios companheiros de trabalho que permitem que o trabalhador se proteja. Compartilhar com aqueles que enfrentam os mesmos problemas, as mesmas dificuldades, obter apoio daqueles que já passaram por situações semelhantes; a sensação de não ser o único, de ter outras pessoas que entendem o que estamos vivendo num determinado momento, justamente porque experimentam ou já experimentaram o mesmo é algo muito especial e tem de fato conseqüências positivas não só no trabalho, mas em qualquer situação (1999, p. 276).

A receptividade, a valorização, a reciprocidade e a confiança, foram características fundamentais para a continuidade e o estímulo no processo de se colocar, assumindo seu próprio crescimento pessoal. Foi visível o sentimento de pertença ao grupo, através da regularidade nas freqüências, na permissão tanto das vivências corporais, como no compartilhar dos significados das mesmas, onde todos se colocavam, aprofundando suas experiências, deixando a superficialidade e entrando num clima de confiança. Cada um sentia que sua fala e sua expressão seriam acolhidas e não interpretadas ou julgadas por seus

colegas. Portanto, o grupo foi de fundamental importância para o crescimento do educador, tornando-se um facilitador dos processos de integração. Como facilitadora desse grupo, quero fazer minhas, as palavras de Carvalho:

Tornar-se facilitador é vivenciar com o grupo suas dificuldades, tristezas, alegrias, superar os desafios e aprender a respeitar os limites individuais... E, de todas as emoções que vivenciei, nenhuma ficou mais marcada que o ‘o prazer de proporcionar prazer’, numa relação recíproca de afeto e nutrição, uma simbiose facilitador-grupo...(2000, p. 79).

Consciência da corporeidade

As brincadeiras, a espontaneidade e a comunicação com a expressão corporal diferenciam-se dos jogos competitivos, pois nelas estão presentes a instrumentalização do corpo, com disciplina, e em vista de um produto final. Com a Biodança, expressando corporalmente a nossa existência através de gestos, estamos comunicando a nossa integração ou dissociação. O movimento é realizado a partir da motivação interna, por isso, tem seu significado de acordo com a experiência de vida de cada participante: “o corpo é uma exterioridade visível de uma unidade que se esconde e se revela no **gesto** e nas **palavras**”, (GONÇALVES, 2001, p. 156).

Certamente o nível de profundidade e a liberdade na comunicação verbal só foi possível a partir das vivências corporais, pois as mesmas promoviam, conforme todos depoimentos, uma sensação de bem-estar, de relaxamento, sensibilização, elevação da autoestima, predispondo o grupo para um nível de aprofundamento nos seus pronunciamentos referentes às questões subjetivas, promovendo, assim, o equilíbrio emocional nos participantes.

A metodologia da Biodança é uma estratégia criativa e potente no despertar e no desenvolver dos potenciais humanos, promovendo a renovação existencial com mudanças significativas na pessoa. As vivências integradoras fazem cada participante reimprimir em

seu corpo experiências não corticais e esse mesmo corpo vai reencontrar a vitalidade, o prazer, a criatividade, o amor e a transcendência.

“Toda educação, para que corresponda às características biofísicas do ser humano, tem que ser visceralmente educação corporalizada,” (ASSMANN, 1994, p. 113). Nesse sentido, a Biodança tem uma enorme contribuição na percepção da corporeidade dos educadores, dando-lhes uma maior consciência corporal. Nosso modo de existir no mundo está condicionado ao modo como lidamos com nosso corpo.

Através do corpo, vamos penetrando em nossa interioridade, sintonizando-nos com nossos desejos mais profundos de felicidade, de realização e de transformação. Isso nos faz conectar com o fluxo da vida, conforme os vários depoimentos que foram registrados. O corpo passa a ser visto dentro de uma compreensão de nós mesmos, como seres vivos, como um sistema dinâmico e complexo, sem dicotomias.

Contudo, essa busca de uma nova plasticidade formativa, deve sintonizar-se com a **abordagem corporal** que apontamos no nosso trabalho. Ora, uma abordagem que supere o modelo tradicional de compreensão do movimento corporal. Essa nova compreensão indica que se compreendam os seres vivos como sistemas dinâmicos e complexos, em que caos e ordem, equilíbrio e desequilíbrio, interação, fazem parte, engravidam-se, são produtivos, estão em movimento. Essa perspectiva, no nosso entendimento, leva em conta a própria ambigüidade humana no fluxo da vida (SANTANA, 2000, p. 197).

A não separação entre a identidade pessoal e profissional

A pessoa do professor está extremamente envolvida pelo fazer profissional, pois mesmo sabendo que a vivência em Biodança não era para ser repassada em sala de aula, passou a ser uma prática rotineira, após cada sessão, o professor solicitava alguma música e outras informações de como ele poderia aplicar tal vivência com seus alunos. Não há tréguas, portanto, nem separação entre o seu ser profissional com seu fazer pedagógico e o seu ser

pessoal. Como diz Arroyo (2001, p. 27), “somos, não apenas exercemos a função docente [...] poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal.”

Com essa fusão de identidades — pessoal e profissional — o papel do professor está intimamente ligado à percepção de que este tem de si como ser humano e o que se projeta como ideal de humano, pois “todo profissional do ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo esteve sempre e está a serviço de um ideal de ser humano [...] somos o que ensinamos. Nossa auto-imagem está colada aos conteúdos do nosso magistério”, (ARROYO, p. 77 e 71).

A reflexão suscitada neste grupo é que somos seres de possibilidades, com potencialidades para vivermos e sermos felizes, com capacidade de transformar a realidade dada, sem determinismos. Não se busca um crescimento da pessoa encerrada em si mesma, desligada de sua inserção no mundo, mas se busca um desenvolvimento de suas potencialidades, como um ser em evolução, em vista da transformação do seu mundo, contrapondo a tudo que é negação da vida nas variadas formas de exclusão.

Perpassa em cada participante do grupo o sentimento de que todos nós temos possibilidades de transformarmos o nosso viver, de chegarmos a desenvolver todo nosso potencial, vivendo como pessoas plenas. Isso foi sendo confirmado no comprometer-se consigo mesmo, num processo de crescimento pessoal, fazendo seu renascimento a cada nova situação. Só podemos educar para a vida se tivermos educadores com novos paradigmas, capazes de vivenciar o processo educacional além do racional, deixando-nos envolver pelas múltiplas possibilidades do ser humano.

Na perspectiva do dinamismo, diferentemente do produto pronto e acabado, estamos aprendendo a ser educadores, uma vez que a busca de afirmação de nossa identidade pessoal e profissional nos coloca na dinâmica de uma auto-avaliação de nossas posturas, de nossas convicções e compromissos. Assim, vamos fazendo o processo de negação, confirmação, e

elevação de modo contínuo sobre o ser educador, que, como as ondas do mar, quando chegam no seu ápice, já estão se desfazendo, e do lugar onde caem, tomam um novo impulso para fazer-se onda novamente, até onde for possível. Somos educadores “sendo” e “nos tornando”, sem perder o fio da esperança para desenvolver um ser humano que não descuide de nenhuma de suas dimensões. Por isso, temos condições de persistir na teimosia de acreditar na força da vida, cuidando/educando indivíduos para o desabrochar na existência.

Com nossa realidade de trabalho, tão marcada pela descrença na vida e pelos terrores da violência, a proposta da Biodança nos faz experimentar a esperança e a confiança na vida: desperta-nos a utopia de que o mundo pode ser melhor, pois um processo de mudança e amorização já começa em nós. Na concepção de Arroyo (2001, p. 47) “todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano... [...] podemos construir uma escola menos desumana para nós e para os educandos” (p. 61). Esse é o nosso desejo.

Concluo, ou continuo, na minha “dança da vida para humanizar”, conforme canta Gonzaguinha: “Viver e não ter a vergonha de ser feliz”, sendo professora. Faço parte daqueles e daquelas educadoras que **“ousam fundir afeto e trabalho pro-fessando e confessando a dor e a delícia de sermos artífices do futuro, uma tarefa ancestral e sempre nova”** (Abicalil, 1999, prefácio).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTINI, Paulo. **Reich: história das idéias e formulações para a educação**. São Paulo: Ágora, 1994.
- ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 5. ed. São Paulo: 2001.
- ANTUNES, Celso. **A construção do afeto: como estimular as múltiplas inteligências de seus filhos**. 3. ed. São Paulo: AUGUSTUS, 2000.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- _____. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- _____. & MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARROYO, Miquel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOFF, Leonardo. **O despertar da águia**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 6. ed. ,Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Tempo de Transcendência: o ser humano como um projeto infinito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.
- _____. **O Tao da física**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. et. al. **Pertencendo ao Universo**. São Paulo: Cultrix, 1991.
- _____. **Sabedoria incomum**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.
- _____. **A teia da vida**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- CARVALHO, Noêmia S. Gama. **Religare: a vivência do feminino arquetípico em Biodança**. Monografia de Biodança. Recife: Escola de Biodança Rolando Toro de Pernambuco, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. E BATISTA, Analía Soria. **O outro como produto**. In: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. E VASQUES-MENEZES Iône. **O que é burnout?** In: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. E GAZOTTI, Andréa Alessandra. **Trabalho e afetividade**. In: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. “O professor que guarda para si todos os problemas corre um risco maior de apresentar a Síndrome de Burnout”. **Nova escola On-line** – Notícias, dez. 2000. Disponível >[http:// www.uol.com.br/novaescola/noticias/dez_00_7/wanderley.htm](http://www.uol.com.br/novaescola/noticias/dez_00_7/wanderley.htm)< acesso em: 7 dez. 2002.

Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CNE/CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília. 08 de maio de 2001.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento: Mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa**. Campinas: Papirus, 1999.

DIAS, Amélia M. da Soledade & BARROS, Ana. **A transcendência na educação: uma abordagem holística**. Monografia em Educação. Maceió: UFAL- Alagoas, 1999.

_____. **A Biodança educando a pessoa do professor**. Monografia em Biodança. Recife: Escola de Biodança Rolando Toro de Pernambuco, 2000.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FAZENDA, Ivani & TRINDADE, Vitor **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande, editora UFMS, 1999.

FALEIROS, Ana M. **Professor: a pessoa se transformando profissionalmente**. São Paulo, Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

FUX, María. **Dança, experiência de vida**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1983.

_____. **Dançaterapia**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

_____. **Formação em dançaterapia**. São paulo: Summus, 1996.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre, ARTMED, 1995.

GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: VOZES, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GIL VILLA, Fernando. **Crise do professorado: Uma análise crítica**. Campinas: Papirus, 1998.

GONÇALVES, Maria A. Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

GÓIS, Cezar W.L. **Vivência: caminho à identidade**. Fortaleza: Viver, 1995.

GROF, Stanislav. **Além do cérebro: Nascimento, Morte e Transcendência em Psicoterapia**. São Paulo: McGraw-Hill, 1987.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. 11. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

MATURANA, Humberto & REZEPKA, S. Nisis. **Formação humana e capacitação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MANESCHY, Pedro Paulo Araújo. **Corporeidade e cultura amazônica: re-flexões a partir do Pássaro Junino do Pará**. Tese de Doutorado em Educação Física. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

MONTAGU, Ashley. **Tocar: o significado humano da pele**. São Paulo: Summus, 1988.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. I. **A prática supervisora na Rede Estadual de 1º grau na cidade de Fortaleza-CE da análise crítica à proposta alternativa**. Mestrado em Educação. São Paulo: PUC – SP, 1990.

PATRÍCIO, Zélia & GONÇAVES Filho, Tarcizo. **Comunicação e Consciência do corpo: toques para dançar a vida**. São Paulo: Paulinas, 1998.

PERRENOUD, Philippe (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PÉREZ, Gómez, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: ARTMED 1998.

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

REGINA, Cássia. **Gestos, palavras e músicas**. Fortaleza: (s.n.), 1997.

ROCHA, Almira. **Danças seqüenciais**. Recife: (s. n.), 1998.

SANTANA, Moisés de Melo. **Carnavalizando a educação: olodum, curricularidae em ritmo de samba-reggae**. Tese de Doutorado em Educação (Supervisão e Currículo). São Paulo: PUC – SP, 2000.

SANTOS, Maria Lúcia Pessoa. **Metodologia em Biodanza: Primeiros Passos**. Belo Horizonte: (s. n.), 1997.

SCHETTINI FILHO, Luiz. **Relação professor x aluno: a afetividade como estimulação à aprendizagem**. In: Iº Seminário Nordeste de Educação. Maceió: CEFET, 2002.

SCHNITMAN, F. Dora (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**: Porto Alegre: ARTMED, 1996.

SORATTO, Lúcia e RAMOS, Fernanda. **Burnout e relações sociais no trabalho**. In: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica dos corpos: a dança na escola**. Cad. CEDES, Campinas, n.53, abr.2001.

STRECK, Danilo R., **Pedagogia no encontro de tempos: Ensaio inspirados em Paulo Freire**. Petrópolis: VOZES, 2001.

TAME, David. **O poder oculto da música**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

TAVARES, Clotilde. **Iniciação à visão holística**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TORO, Rolando. **Biodanza: Lineas de Vivencia**. (S.I.:s.n.), 1997.

_____. **Teoria da Biodança: Coletânea de textos**. Volumes I e II. Fortaleza, Associação Latino Americana de Biodança, 1991.

_____. **Projeto Minotauro: abordagem terapêutica do Sistema Biodanza**. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. & SANTANA, Claudete. **Curso de didatas y perfeccionamento II para professores de Biodanza. Documento metodológico**. (S.I.:s.n.), (1999?).

VALLE, Edênio. **Educação emocional**. 2. ed. São Paulo: Olho d'água, 1997.

VASQUES-MENEZES, Iône e SORATTO, Lúcia. **Burnout e suporte social**. In: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

WEIL, Pierre. **A consciência cósmica**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ANEXO A

PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS

	EDUCADORA	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE BIODANÇA
1	A	42	PEDAGOGIA	6 MESES
2	B	49	LETRAS E PÓS-GRADUAÇÃO	1 ANO
3	C	43	PEDAGOGIA	5 ANOS
4	D	49	NUTRIÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO	2 ANOS
5	E	43	PEDAGOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO	5 ANOS
6	F	49	PEDAGOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO	1 ANO
7	G	48	PSICOLOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO	3 ANOS
8	H	34	PEDAGOGIA	4 MESES
9	I	42	HISTÓRIA E PÓS-GRADUAÇÃO	3 ANOS
10	M	50	PEDAGOGIA	3 MESES
11	N	61	LETRAS E PÓS-GRADUAÇÃO	3 ANOS
12	O	32	LETRAS	6 MESES
13	S	41	PEDAGOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO	2 ANOS

ANEXO B

Capacitação Continuada do Professor
Escola Municipal Cleto Marques Luz – SEMED – Maceió

PROJETO:
A PESSOA DO PROFESSOR

Amélia Maria da Soledade Dias

Maceió, fevereiro de 2000

INTRODUÇÃO

Este projeto destina-se a professores da Escola Municipal Cleto Marques Luz, que espontaneamente se organizaram e estão dispostos a trabalharem a sua pessoa, como parte integrante de sua formação continuada.

Por entender que a formação do educador deverá ser pautada no conhecimento de si próprio, deixando de considerar unicamente a aquisição de conteúdos a serem ensinados, (pois quanto mais equilibrados emocionalmente, mais condições terão de refletir a própria prática), e sabendo que a construção da identidade profissional e pessoal passa pela consciência do próprio existir, é que proponho este trabalho, que visa ao desenvolvimento pleno do indivíduo através de sua expressão e seu estar no mundo.

As pesquisas atuais sobre a formação dos professores apontam a urgência de se considerar a pessoa do professor na sua totalidade. Por isso apresento a Biodança como estratégia do crescimento humano, onde o professor terá oportunidade de vivenciar o seu “ser pleno”, o que desencadeará uma nova postura frente à vida e aos seus educandos, reconhecendo-os como pessoas com um potencial a ser desenvolvido através do processo educativo.

JUSTIFICATIVA

É necessário trabalhar a pessoa do profissional da educação sem deixar de lado a competência profissional, estabelecendo, portanto, um equilíbrio entre esses dois segmentos, pois os educadores que se comprometem consigo mesmo no processo de transformação pessoal, desempenham melhor o seu papel de serem educadores de pessoas plenas.

Dessa forma, faz-se necessário que esses profissionais se transformem em aprendizes no cotidiano, fazendo rupturas e inovando a prática com convicção, a partir de um processo interno.

Este projeto propõe que, nos encontros semanais, cada participante possa vivenciar situações que estimulem e mobilizem seu potencial vital e criativo, conectando-o com o melhor de si, oportunizando uma visão positiva do seu ambiente de trabalho numa tentativa de qualificá-lo pessoalmente e de modo coletivo para o saber ser e o saber fazer.

OBJETIVO GERAL

Resgatar o ser humano em sua plenitude, favorecendo o desabrochar das potencialidades necessárias para o fortalecimento da identidade pessoal e profissional, de modo integral, reforçando a auto-estima, o prazer pelo trabalho realizado, logo, podendo alcançar o êxito pessoal e profissional com amorosidade e eficiência.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sensibilizar para que cada professor assuma seu processo de mudança.
- Estimular vivências integradoras e de auto percepção de si e do outro.
- Proporcionar vivências que desenvolvam as diferentes inteligências de acordo com o potencial de cada um, que pode estar adormecido ou reprimido.
- Buscar a transformação de valores, atitudes e posturas em relação a si e ao trabalho desenvolvido.
- Desenvolver a fluidez na adaptação e resolução dos desafios educacionais.
- Reconhecer o próprio valor e novas possibilidades no espaço profissional.
- Qualificar a si e o outro, despertando para a cooperação e integração grupal.
- Reconhecer o valor de cada ser humano e (re)adquirir a crença no processo educativo.
- Proporcionar momentos de auto-avaliação, tornando-se flexível para assimilar novos saberes, numa integração entre conhecer e mudar.

METODOLOGIA

Este projeto será desenvolvido através da metodologia da Biodança que utiliza o movimento corporal, a música, a emoção e a comunicação grupal, estabelecendo vínculos consigo e com outro, e ativa o lado saudável de cada um, renovando o próprio viver. Este sistema atua no indivíduo como um todo, estimulando os potenciais genéticos através de vivências integradoras.

Cada exercício sugerido durante uma seção se transforma numa vivência, com efeitos no organismo e com reflexos no estilo de viver. Assim, faz com que cada participante experimente a sensação de bem-estar e equilíbrio. Aos poucos, cada pessoa vai transcendendo o movimento corporal e fazendo a passagem para o sentido e a reflexão da existência, de modo progressivo e integral. Como é priorizada a vivência conectada com o tempo e a possibilidade de cada pessoa, será evitada toda forma de julgamentos e cobranças externas. Todo o grupo atuará como facilitador do crescimento do outro, estabelecendo vínculos de amor e respeito, de forma espontânea, fazendo fluir o que cada um tem de mais essencial no seu próprio ser.

DURAÇÃO: Noventa minutos semanais, do mês 02 a 12 de 2000.

HORÁRIO: Às quintas feiras, das 17 h. às 18:30 h.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 12 educadores.

MATERIAL E ESPAÇO: Aparelho de som (CD) e uma sala sem cadeiras e reservada.