

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Rodrigo José Madalóz

EDUCAÇÃO ESTÉTICA COM EDUCADORAS: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DE
VIVÊNCIAS CORPORAIS

Passo Fundo

2011

Rodrigo José Madalóz

EDUCAÇÃO ESTÉTICA COM EDUCADORAS: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DE
VIVÊNCIAS CORPORAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Graciela René Ormezzano.

Passo Fundo

2011

AGRADECIMENTOS

SALMO 150

Louvor sem fim

Aleluia!

*Louvem a Deus no seu templo,
Louvem a Ele no seu poderoso firmamento!
Louvem a Deus por suas façanhas,
Louvem a Ele por sua imensa grandeza!
Louvem a Deus tocando trombetas,
Louvem a Ele com cítara e harpa!
Louvem a Deus com dança e tambor,
Louvem a Ele com corda e flauta!
Louvem a Deus com címbalos sonoros,
Louvem a Ele com címbalos vibrantes!
Todo ser que respira louve a Javé!*

Aleluia!

*Seria injusto agradecer... quero louvar...
Louvar a todos que durante esses dois anos de crescimento e
amadurecimento intelectual
estiveram comigo, na presença corporal,
na lembrança mental e
na ligação espiritual.
Permaneçamos ligados, re-ligados, conectados à missão que “escolhemos”!!!*

Aleluia!!!

Amém!!!

*Dedico esta conquista a minha avó Elzira.
Saudades Vó!*

RESUMO

A pesquisa desenvolvida na linha de Processos Educativos e Linguagem caracterizou-se por um estudo qualitativo, de natureza compreensivo-interpretativa, utilizando o Paradigma Simbiosinérgico e Inventivo (BERTRAND; VALOIS, 1994). Investigou os significados que as vivências corporais tiveram no processo de educação estética de educadoras de educação infantil e anos iniciais, tendo como objetivos conhecer e compreender a trajetória de formação corporal dessas educadoras; oportunizar experiências corporais por meio de vivências e práticas individuais e em grupo; facilitar a exteriorização de gestos e expressões corporais livres, criando diferentes situações e propondo situações de improvisação diante dos desafios cotidianos. A pesquisa envolveu oito educadoras, uma de educação infantil, duas de 1º ano, duas de 2º ano, duas do 3º ano e uma de 4º ano, que atuam numa escola estadual de ensino fundamental da cidade de Palmeira das Missões, RS. As educadoras participaram de oito encontros com duas horas de duração cada, no período de março a maio de 2011, estruturados em três momentos: 1º sensibilização, 2º atividade corporal e 3º relaxamento. Para a coleta de dados e informações utilizaram-se a observação participante, o diário de campo, o memorial descritivo (MOLINA NETO; TRIVIÑOS, 1999) e o texto iconográfico para fins de registro e posterior compreensão com base na leitura transtextual singular de imagens (LTSI), desenvolvida por Ormezzano (2009). As vivências corporais significaram para elas a possibilidade de estabelecer a harmonia entre o corpo e o ambiente; mudanças de conceitos, atitudes, transformação e renovação na prática; partilha; perceber a necessidade e a importância do lúdico na vida das crianças; sentimentos e sensações renovadas em relação a si e ao outro; movimento; despertou a capacidade criativa, o autoconhecimento; o conhecimento e a valorização do corpo; a essência de cada uma; a paz de espírito; o voltar a ser criança; significou a entrega, a sensibilidade, à vida.

Palavras-chave: Docência. Educação. Educação estética. Práticas corporais.

ABSTRACT

The research developed in the line of Educational and Languages Processes characterized by a qualitative study of comprehensive-interpretive nature, using the paradigm symbiosinergetic and inventive (BERTRAND; VALOIS; 1994). Investigate the meanings which body experiences had in the educated aesthetic process of teachers from early childhood education and early years, aiming to know and understand the trajectory of these teachers training body; body experiences create opportunities through practical experiences and individual and group; facilitate the externalization of gestures and body language free, creating different situations and proposing improvisation situations in front of daily challenges. The research involved eight teachers, one from early childhood education, two from the 1st year, two from the 2nd-year, two from the 3rd-year and one from the 4th-year, that work in a public elementary school in the city of Palmeira das Missões, RS. The educators participated in eight meetings with two yours duration each, from March to May 2011, structures in three stages. 1st awareness, 2nd body activity and 3rd relaxation. To the data collection and information's were used participant observation, field diary, data-sheet (MOLINA NETO; TRIVIÑOS, 1999) and iconographic text. For registration and further understanding based on reading transtextual unique images (LTSI), developed by Ormezzano (2009). The body experiences meant to them the possibility of establishing harmony between body and environment; changes in concepts, attitudes, transformations and practice renewal; sharing; perceive the necessity and importance of play in children's lives; feelings and sensations renewed about you and the other; movement; sparked the creativity, self-knowledge, knowledge and appreciation of the body; the essence of each one; the peace of mind; the return to childhood; meant delivery, sensitivity to life.

Key words: Aesthetic education. Body practices. Education. Teaching.

SUMÁRIO

FRONS LIBRI.....	7
1 A GÊNESIS DO ESTUDO	18
1.1 Dos processos educativos estéticos	18
1.2 A formação de professores	26
1.3 As vivências corporais e a corporeidade	34
1.3.1 A relação corpo X escola.....	39
2. DO ÊXODO DA FORMAÇÃO CORPORAL.....	44
2.1 O templo	44
2.2 As sacerdotisas	46
3 DAS CRÔNICAS	53
3.1 Dos encontros e relatos.....	53
3.1.1 Primeiro encontro: confiar e sentir-se confiante.....	54
3.1.2 Segundo encontro: eu e o outro: nossas emoções	56
3.1.3 Terceiro encontro: voltando a ser criança.....	58
3.1.4 Quarto encontro: eu um ser criativo	62
3.1.5 Quinto encontro: eu um ser cooperativo.....	66
3.1.6 Sexto encontro: os jogos dramáticos	68
3.1.7 Sétimo encontro: as máscaras.....	69
3.1.8 Oitavo encontro: as fotografias.....	71
4 DO APOCALIPSE CORPORAL.....	73
4.1 O paraíso.....	74
4.2 As tulipas	76
4.3 A sala de aula – a casa.....	78
4.4 Os brinquedos	80
4.5 O sol, o avião e as nuvens.....	83
4.6 O mundo de Talita	85
4.7 A árvore da sabedoria.....	88
4.8 A ampulheta.....	91
EPILOGUS	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE	103
ANEXO 1	105
ANEXO 2	106

FRONS LIBRI¹

“Louvai o Senhor, porque ele é bom. Porque eterna é a sua misericórdia”.

Salmo 106:1

A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental compõem as três etapas da educação nacional, juntamente com o ensino médio, segundo o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. O art. 22 estabelece os fins da educação básica: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996).

Para Cury (2002, p. 170), “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. Na concepção do autor, a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento; logo, é numa visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes. Sendo a educação infantil a base da educação básica de uma criança, é nesse período de escolarização que os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais² são as principais finalidades.

Arroyo (2000, p. 182) salienta que a “Educação Básica em qualquer tempo ou cultura foi pensada também em função das competências, saberes e habilidades necessárias à vida, ao trabalho e à produção”. Parafraseando o autor, o que se ensina à infância e à adolescência terá consequências em sua vida pessoal e na sociedade, na política e na economia.

O(a) educador(a), nesse contexto, assume uma posição importantíssima na formação do novo cidadão que chega a sua primeira instituição pública, a escola, segundo Enguita (2004). Vários aspectos merecem atenção nesse momento: o fato de permanecer um longo período de tempo longe da família; o novo ambiente e espaço; os adultos desconhecidos – dentre eles o(a) educador(a); as atividades com materiais até então não muito usuais; o tempo para cada coisa, enfim, o novo se instala e vai tomando forma ao longo dos primeiros anos de escolarização.

¹ Indica corte superior e inferior do manuscrito. Lugar onde se invoca o nome do Senhor, a quem será dedicada a obra (ARNS, 2007).

² O texto é assim apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Essa fala inicial se faz necessária para enquadrar o tema principal deste estudo: educação estética com educadoras. Entendo que a formação inicial de educadoras para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental se dá num tempo parco, rápido e ainda permeado por deficiências. Constato essa realidade pelo descaso – e aqui não pretendo generalizar – observado com as questões que envolvem o corpo na educação infantil e nos anos iniciais, mais precisamente, com a educação física e as práticas corporais. De fato, predomina ainda nessas classes um modelo tradicional de educação, que supervaloriza o silêncio, a imobilidade e a atividade cognitiva. Tardif reforça essas ideias ao afirmar:

A cultura escolar tende a garantir o controle corporal dos alunos para melhor sujeitar essa dimensão em benefício da valorização das funções verbo-intelectuais. Como bem dizia Neill (1970), um dos pais da pedagogia libertadora, a escola tradicional se dirige antes de tudo à “cabeça” dos alunos: idealmente, estes, como as personagens da peça de Beckett, *Em attendant Godot* (1964), ficam reduzidos ao estado de “cabeças falantes”. É exatamente por esta razão que a educação física, na medida em que tem o corpo por objeto de práticas escolares, sempre teve um papel ambíguo (Vigarello, 1978), a maior parte do tempo com o objetivo de controlar o corpo: higienismo, militarismo, naturalismo, etc (2009, p. 64-65).

Freire destaca outro aspecto a considerar sobre o exposto:

Dá pra imaginar o que representa para uma criança, que passou sete anos se movimentando, ser subitamente “amarrada” e “amordaçada” para, como se diz, “aprender” o que é para ela, uma linguagem, às vezes, totalmente estranha? A linguagem da imobilidade e do silêncio? Seria o mesmo que pegar um professor idoso, que há muito deixou de praticar atividades físicas, a não ser as mais triviais, e obrigá-lo a correr por alguns quilômetros em ritmo acelerado. A violência seria idêntica. O interessante é que nós, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte a nossa imobilidade (2009, p. 9).

Neste texto gostaria de dividir com o leitor um pouco a minha trajetória de formação como educador. Ainda criança, uma de minhas maiores diversões era poder chegar em casa da escola com um pedaço de giz, pego ao término da aula, e brincar simbolicamente de professor. Então, passava horas a fio junto a uma porta de metal, escrevendo, desenhando, pintando, calculando; refazia todas as questões e os deveres de casa como se estivesse dando aula. Meus alunos eram imaginários, como também o eram seus cadernos, lápis, seu material, porém não era imaginário o meu desejo de ser professor. Aquele desejo de ensinar, embora

desconhecesse as dificuldades, funcionava, visto que todos obedeciam ao professor. Considerava místico aquele ritual de adentrar pela porta da sala de aula que o professor o fazia e encontrar a turma toda organizada em seus devidos lugares.

A organização de alguns era tamanha que foi me estimulando. Eu era apaixonado por aquilo tudo. Ser chamado de “professor” iria se tornar um sonho, o qual comecei a perseguir quando ingressei no curso de Habilitação ao Magistério. Porém, aquele sonho parecia se distanciar, afinal, passei a perceber que para ser professor não bastava tão somente ter um giz em mãos. Era necessário compreender como as crianças aprendem, se comportam, como crescem e pensam. E esse momento para mim foi de intensa entrega, dedicação e paixão. Ser chamado de “professor” a partir daí foi algo tão natural que me fez querer mais, pois adorava as crianças e via nelas a possibilidade de contribuir para a sua formação.

A faculdade entrelaçou-se com a minha prática, pois, enquanto realizava o estágio final do curso de Habilitação ao Magistério, cursava a Licenciatura em Educação Física. Mas algo me dizia que faltava alguma coisa, eu queria mais.

Após curto espaço de tempo, ingressei na especialização em Educação Física Escolar, ao mesmo tempo em que exercia a docência na escola. Tudo aconteceu tão rápido e de forma tão intensa que não tive tempo de olhar ao redor e perceber que já havia sido professor de crianças, jovens e adultos. A especialização foi um dos momentos mais importantes de minha trajetória formativa. O encontro com o professor Atos e a vivência de suas práticas corporais foram essenciais para que eu percebesse que, muito além de conhecimento, o(a) educador(a) necessita se conhecer, trabalhar com seus medos e seus fantasmas corporais. A partir de então, procurei participar de cursos, oficinas e encontros de práticas e vivências corporais, aperfeiçoando-me, e logo passei a ser convidado para realizar trabalhos com educadores(as).

Entretanto, outro desejo passou a ganhar forma. Precisava ir além, agora contribuindo com a formação de outras pessoas, de futuros(as) professores(as). Minha vontade era dividir o pouco que sabia com aqueles que estavam sonhando, como eu sonhara um dia. Embora não entendesse muito a dinâmica do mestrado, foi inevitável e, com ele, mais um sonho perseguido e realizado, a docência universitária. O encontro com o magistério em minha vida não deve ser visto como obra do acaso ou simplesmente como uma predisposição genética, porque esse entendimento vai muito além.

Para tanto, a pesquisa que ora se desenvolve busca responder ao seguinte questionamento: Que significados as vivências corporais tiveram no processo de educação estética com educadoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?

Nesse sentido, cabe ressaltar que a formação de professores(as) tem sido motivo de estudos em áreas do conhecimento, como, por exemplo, das ciências humanas e da saúde, da filosofia e outras. Essas áreas do saber direcionam sua atenção para as mais variadas manifestações que se desenrolam durante o processo de constituição e, posteriormente, de continuação na formação de docentes.

Buscando referências a respeito da temática abordada, Bernart Charlot (2005, p. 91) alerta para o fato de que hoje ser professor é defrontar-se, incessantemente, com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula e, em seguida, assumir as consequências dessa tomada de decisões, mesmo que urgentes e muitas vezes pouco refletidas.

O interesse de estudo no momento de abordagem teórico-metodológica fundamentada na fenomenologia foi de intervir em uma realidade escolar de forma pouco comum, ou seja, com educadoras que trabalham com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que têm em sua formação poucas oportunidades de vivenciar atividades corporais no sentido de se conhecerem melhor, de explorar suas possibilidades de gestual, de se disponibilizarem corporalmente e de estabelecer uma relação tônica e não verbal com seus educandos, além de se distanciarem das relações intra e interpessoais.

Ao longo de sua existência, o sujeito vai construindo uma bagagem cultural influenciado pela família, pelos amigos, pelos contatos na escola, entre outros, num processo de construção que ocorre ao longo de toda a vida. Assim, com essas diferentes experiências ele vai incorporando a linguagem, os códigos, os gestos e as posturas. Todavia, nem sempre essas experiências são encaradas positivamente. Seus corpos, por exemplo, podem vir a carregar ou exteriorizar registros de experiências corporais malsucedidas ou repressoras, que se refletem hoje em sua práxis.

Certa vez ouvi de uma educadora primária a seguinte afirmação: “Sei da importância que é para meus alunos a vivência de atividades corporais no primeiro ano, mas sinto um bloqueio, não consigo trabalhar com atividades corporais com eles. Talvez por ter sido pouco trabalhada na infância ou na minha formação no magistério.” O relato reforça as possíveis manifestações referentes aos “bloqueios de sua infância” e, em seguida, as deficiências na formação como educadora. Lapierre e Aucouturier (1984, p. 69), em sua obra *Fantasmata corporais e prática psicomotora*, afirmam que no adulto a linguagem não verbal é reprimida pela “carapaça cultural”, ou seja, ele quase a esqueceu, porém poderá reaprendê-la ou, pelo menos, libertá-la. É possível ajudar essa educadora a reaprender ou a se libertar desse bloqueio ou carapaça cultural que traz consigo? De que forma? Por meio de suas lembranças da infância é possível identificar esses bloqueios, ou, como bem lembram Lapierre e

Aucouturier (1984), quando se referem a esses fantasmas corporais, será que eles existem? Ao longo de sua constituição como pessoa, quais são os registros corporais que traz consigo e de que estão impregnados? Quais foram suas experiências corporais em atividades como brincar, jogar e exercitar-se?

Ao longo da trajetória como educador, percebo que a relação corporal entre educador(a) e educando(a), principalmente nesse estágio de escolarização, vem se distanciando, tornando-se cada vez mais impessoal, fria e desprovida de sensibilidade. Essa relação tem sido muito afetada pelos atos de violência e acontecimentos envolvendo contato corporal mal interpretado ou dúbio entre educadores e alunos, dando espaço à hierarquização e à pouca empatia produzida no espaço da sala de aula, em grande parte advinda do próprio educador(a). Parece-me haver a perda do vínculo que até pouco tempo havia entre educador(a) e educando(a).

Em atividades corporais como brincadeiras, jogos, danças, esportes e exercícios nas aulas de educação física, observo um distanciamento ainda maior. As participantes do estudo relatam que quando as oportuniza, sua postura diante dessas atividades é de pouco estímulo e ou desconsideração, pois apenas observam de longe o que se passa, enquanto os alunos, de forma independente, procuram organizar uma atividade, que, ao final, geralmente acaba em discussão ou briga. Nesse sentido, onde está(ão) a(s) falha(s)? O que ocorre com essas educadoras? A falha está no planejamento ou na falta dele? Na falta de formação ou na formação deficiente? Ou ainda, essas educadoras apresentam resistência a práticas corporais na escola em razão de episódios vivenciados na infância ou ao longo de sua vida e que marcam negativamente sua relação com o corpo e sua corporeidade?

Guiado por tais questionamentos, sinto a necessidade de expandir a compreensão acerca desse fenômeno corriqueiramente presente na escola e que tem alijado educandos da prática da educação física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Algumas experiências com a formação de professores através da via corporal têm sido efetivas e se mostrado uma proposta de intervenção com consideráveis evoluções em nível pessoal e grupal. Cito a proposta desenvolvida por Falkenbach (1999), na qual professores em formação foram submetidos a sessões de formação pessoal por meio de vivências corporais, as quais foram revelando recordações pessoais, conteúdos simbólicos das atuações corporais, sentimentos de desconforto pessoal, criatividade, disponibilidade corporal e dificuldade de permanecer só (capacidade de estar só); e por Negrine (1998), em que profissionais em início de formação foram submetidos a práticas corporais alternativas, como a antiginástica (Thérèse Bertherat), a biodança (Rolando Toro Araneda) e a organoterapia (Wilhem Reich), como

forma de ampliar a sua formação continuada com o intuito de promover o conhecimento de si e o cuidado com o outro.

Diante da problemática, pretendo conhecer e entender a trajetória de formação corporal das educadoras participantes do estudo, proporcionando-lhes também experiências corporais por meio de vivências e práticas, ora individualizadas, ora em pequenos grupos, facilitando a exteriorização de gestos e expressões corporais livres e criando diferentes situações. Ainda, propor situações de improvisação diante de desafios cotidianos e compreender que significados as vivências corporais terão para o processo de educação estética das educadoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Este estudo busca agregar informações e ampliar o olhar das educadoras por meio de uma proposta de intervenção com vivências corporais. Busca também contribuições que partam das participantes – e que não se limitem apenas a observações e execuções –, identificando impressões e informações oriundas de diálogos e intervenções não só no tempo real em que se dão os acontecimentos, mas também em momentos individualizados.

Por se tratar de um estudo que fez parte da linha de processos educativos e linguagem, tendo como tema de investigação as práticas e os processos de interação social, entendo que a metodologia a ser adotada para a investigação acerca da problemática apresentada é a de cunho qualitativo, de natureza compreensivo-interpretativa, pois agrega questões descritivo-interpretativas envolvendo valores, ideias e práticas de grupos culturais.

Com base numa cosmovisão³ sustentada pelo Paradigma Simbiosinérgico⁴ e Inventivo⁵, (BERTRAND; VALOIS, 1994), esta pesquisa dará luz às vivências corporais, levando em consideração a pessoa em sua totalidade, a vida, a unicidade e a complementaridade dos envolvidos; promovendo as diferenças, a busca do sentido da vida, do amor, da verdade e da justiça; estimulando a capacidade criadora e de envolvimento em todos os meios de vida e trabalho, segundo um olhar holístico, sem fragmentação e alienação.

³Esta cosmovisão se aproxima da abordagem fenomenológica pela perspectiva da totalidade.

⁴ “O paradigma da simbiosinergia caracteriza-se pelo modo simbiótico de conhecimento que postula a união do observador e do observado e a identidade das forças presentes nessas entidades; a pessoa como *holon* fundamentalmente impelida para os outros; a vida, a unicidade das pessoas e das comunidades de vida e de trabalho; a promoção das diferenças; a busca do sentido da vida; o amor, a verdade; altruísmo; simbiosinergia das pessoas e dos seus meios físicos; simbiosinergia e heterogeneidade; complementariedade das diferenças na união fundamental e vital das pessoas e da totalidade do universo e poder cumulativo das iniciativas de todos num ou em mais projectos comunitários e cósmicos; a pessoa total” (BERTRAND; VALOIS, 1994).

⁵ “O paradigma inventivo tem como função geral, desenvolver nas pessoas e comunidades a sua capacidade de invenção social e de criação de novas instituições sociais; descobrir o significado e as consequências dos projectos e criar as situações futuras e os modos de intervenção capazes de os actualizar; contribuir para a simbiosinergia da heterogeneidade das pessoas e da comunidade, isto é, contribuir para o conhecimento da complementariedade das diferenças na união fundamental e vital das pessoas e da totalidade do universo e no poder cumulativo das iniciativas de todos; contribuir, assim, para o advento das novas comunidades e para o desaparecimento das sociedades industriais” (BERTRAND; VALOIS, 1994).

A pesquisa cercou-se de elementos inter e transdisciplinares, o que permitiu a compreensão ao longo do processo de intervenção de possíveis impactos didático-pedagógicos nas práticas educativas das educadoras.

Para Weil et al. (1993), o processo de aquisição do conhecimento apresenta, dentre outras, a fase interdisciplinar, na qual todo o saber adquirido pela mente humana cria progressivamente as interdisciplinas.

A interdisciplinaridade, como aspiração emergente, aparece como entendimento de uma nova forma de institucionalizar a produção do conhecimento nos espaços de pesquisa e na articulação de novos paradigmas curriculares em que, na comunicação do processo haverá de perceber as disciplinas nas determinações do domínio das investigações, na constituição das linguagens partilhadas, nas *pluralidades* dos saberes, nas possibilidades de trocas de experiências e nos modos de realização das parcerias (FERREIRA, 2006, p. 32).

A fase transdisciplinar, que é a consequência normal da síntese dialética provocada pela interdisciplinaridade, quando esta for bem-sucedida; e a fase holística, que diferencia a transdisciplinaridade especial, axiomática, comum a várias disciplinas dentro das ciências, das filosofias, das artes e das tradições espirituais, da transdisciplinaridade geral, definida pela Declaração de Veneza, sendo axiomática, comum entre ciência, filosofia, arte e tradição. Weil elucida ainda que, por incluir as tradições espirituais, “leva fatalmente à visão holística, através da abordagem holística, desde que praticada” (p.40). E completa:

Holístico implica uma visão resultante de uma experiência, que, por sua vez, é geralmente o resultado de uma combinação de holopraxis ou prática experiencial com o estudo intelectual, ou hologia, de um enfoque analítico e sintético, de uma mobilização das funções ligadas ao cérebro direito e esquerdo e da sua sinergia, de um equilíbrio entre as quatro funções psíquicas, ou seja, a sensação, o sentimento, a razão e a intuição (1993, p. 38).

As participantes desta pesquisa foram oito educadoras, uma de educação infantil, duas do 1º ano, duas de 2º ano, duas do 3º ano e uma de 4º ano, com diversos níveis de escolaridade, atuando em uma escola estadual de ensino fundamental da cidade de Palmeira das Missões, Rio Grande do Sul. A opção pelo número de educadoras e pelos anos de escolarização em que atuam deu-se em função de ser este o grupo de educadoras que compõem o quadro funcional da escola. Em relação à participação na pesquisa, todos os procedimentos de conduta ética foram tomados a fim de assegurar o sigilo de suas

identidades, bem como, após o aceite, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Apêndice 1)

As educadoras participaram de encontros semanais, estruturados da seguinte forma: 1º momento: sensibilização; 2º momento: atividade corporal e 3º momento: relaxamento. As intervenções totalizaram oito encontros, com duração de duas horas cada no período de março a maio de 2011, com atividades semanais.

Para a coleta de informações, optei pelos seguintes instrumentos: a observação participante, pela qual, ao mesmo tempo em que atuava como facilitador dos encontros, registrava os fenômenos no diário de campo (MOLINA NETO; TRIVIÑOS, 1999); o memorial descritivo, o qual consiste numa “descrição com muitos por menores de uma realidade vivida”, que

[...] se refere aos fenômenos da consciência, isto é, retrata sempre, as formas de pensar de um indivíduo diante das situações vivenciadas. Está sempre relacionado ao passado. Talvez ao presente. Quando alguém faz o registro daquilo que foi sentido e vivenciado, registra o passado. Em outras palavras, o conteúdo de um memorial diz respeito a emoções, crenças, valores, ansiedades, medos, contradições, prazeres e desprazeres do indivíduo. É, antes de mais nada, o registro da forma de pensar sobre si mesmo, da forma de atuar, de ser e estar no mundo, de como analisa os acontecimentos vivenciados. Enfim, é o registro escrito das situações vivenciadas, das relações intra e interpessoais. Nesse sentido, o memorial é sempre revestido de interpretação, de subjetividade e de contradições (MOLINA NETO; TRIVIÑOS, 1999, p. 84).

Sobre o texto iconográfico (fotografia), segundo Ormezzano (2009), este foi utilizado como forma de entrevista e oferece uma resposta à questão problema. Os instrumentos possibilitaram a triangulação de ideias, o diálogo entre os registros do pesquisador, as falas das participantes e o referencial teórico utilizado.

A iconologia é um método interpretativo que viabiliza a compreensão das informações exteriorizadas na forma de imagens visuais. Segundo Ormezzano (2001, p.90), a imagem refaz a quem a cria e, ao mesmo tempo, oferece a quem aprecia a possibilidade de interagir, abrindo caminhos para outras formas comunicacionais e educativas. A obra constitui uma expressão ambígua e reflexiva.

No encontro final foi proposta a utilização da imagem fotográfica (texto iconográfico) para que as participantes expressassem sua participação pela reflexão acerca do significado das vivências corporais por meio da leitura subjetiva dessas imagens de forma escrita.

A fotografia foi utilizada ao final do processo e revelou a imagem visual fixa diferente da móvel – como o vídeo e a televisão –, que dá significado às demais modalidades textuais. A imagem é a própria pintura e escultura. Por meio da imagem nos apropriamos de códigos visuais e verbais com maior facilidade, porque a quantidade estético/narrativa auxilia na formação de uma cultura de símbolos que permite as múltiplas interpretações pessoais (ORMEZZANO, 2007).

A imagem que deu forma e expressou o que representaram as vivências nas atividades corporais é uma forma de leitura exercitada pelas participantes, afinal

ler a imagem provoca um desenvolvimento da pessoa, visto que os atos cognitivos também são orientados pela imaginação e fantasia. Podem-se compreender determinados conteúdos pelas diversas formas de comunicação verbal ou não-verbal. A leitura desses textos evoca atividades semióticas e iconográficas distintas, mas integradas num único processo. O conceito texto estético e as presenças intertextuais dos ícones constituem uma iconologia caracterizada pelo conteúdo semântico, a presença do imaginário e a fundamentação de uma proposta inventiva (ORMEZZANO, 2007, p. 34).

Por meio da imagem torna-se viável estabelecer a transtextualidade, pois possibilita o texto iconográfico como um processo interativo entre os seres humanos. A imagem refaz quem a cria e, ao mesmo tempo, oferece a quem a aprecia a possibilidade de interagir, abrindo caminhos para outras formas comunicacionais e educativas (ORMEZZANO, 2009).

Em outros tempos, a imagem representou simplesmente o estilo de uma época.

A imagem, não devemos esquecê-la, sempre foi suspeita, na tradição ocidental. Era a “louca da casa”, passível das piores perversões. Por uma curiosa transmutação dos valores, esta imagem se torna “religante”: ela une ao mundo que cerca, ela une aos outros que me rodeiam (MAFFESOLI, 1995, p. 18).

Estamos diariamente expostos a uma infinita gama de imagens, que estão por todos os lados: na mídia, no celular, no computador, em preto e branco, em terceira dimensão, com formas variadas, sem forma, impressas ou digitalizadas, em *outdoors* ou em simples panfletos de supermercado. Apesar da grande enxurrada visual que causa, a imagem possibilita a re(ligação) com o passado, seja por meio de fotografias, seja por imagens mentais que povoam o imaginário. Esse contato pode ser divino, carregado de desejo, de intenção. De

acordo com Gelain (2008), o *re-ligare*⁶ nos convida a retomar a união com o cosmos, com o divino, com a própria essência. Conforme Ormezzano (2009), os orientais sugerem que o ser humano de conhecimento destrua todo o desejo em seu interior. Um só desejo pode permanecer vivo, o da união com Deus, o Absoluto, a Verdade, o Verbo, o Tao..., seguindo as teorias espiritualistas até bem pouco tempo não aceitas pela sociedade acadêmica.

A leitura transtextual singular de imagens (LTSI) foi desenvolvida por Ormezzano (2001, p.98) em sua tese de doutorado e visa dar sentido à imagem enquanto texto, percebendo seu próprio fazer, a autoria do mesmo, a imagem em si mesma e a união fundamental com o cosmos. A autora sugere alguns critérios para a leitura transtextual singular de imagens: o suporte e o material, neste caso em particular, a fotografia; aspectos compositivos da linguagem visual – plano, perspectiva, relação entre figura e fundo, contraste entre luz e sombra –, aspectos que, ao se articular, produzem a configuração do espaço geográfico. Segundo Ormezzano (2009, p.58), “este conhecimento formal contribui, no momento da leitura, com o saber intuitivo, subjetivo, simbólico, que sugere a imagem a ser interpretada ou descrita”; a simbologia espacial, de acordo com o esquema espacial interpretativo, elaborado por Grünwald; a simbologia das cores e referências do imaginário.

Para uma compreensão holística do leitor, as capítulos⁷ foram assim distribuídas: a primeira capítulo, “A Gênese⁸ do estudo” dos processos educativos estéticos, constitui o referencial teórico do estudo. A segunda capítulo trata “Do Êxodo⁹ da formação corporal”, descreve o campo e as participantes, suas práticas e memórias corporais da infância ao momento atual. A terceira capítulo, “Das crônicas”¹⁰, pontua a estrutura do projeto, os encontros e a descrição desses, bem como o livre registro do pesquisador com base em de seu diário de campo. A quarta capítulo, “Do Apocalipse¹¹ corporal”, constitui o momento de compreensão do trabalho durante os encontros pela interpretação dos instrumentos. Por fim,

⁶ A religação pode substituir a disjunção e apelar a “simbiosofia”, sabedoria de viver junto (MORIN, 2001).

⁷ “O capítulo representa uma divisão, ao menos teórica, do livro: os diversos assuntos tratados em um livro se apresentarão com a forma de *capítulo*” (ARNS, 2007, p. 99). Por esse motivo optou-se pelo termo “*capítulo*” e não “*capitulum*”, que na mesma obra pode significar começo ou marcar vagas referências ao conteúdo do texto.

⁸ Gênese significa nascimento, origem (BÍBLIA SAGRADA, 2001).

⁹ A palavra “êxodo” significa saída. O livro tem esse nome porque começa narrando como os hebreus saíram da terra do Egito, onde eram escravos, e da sua trajetória ao longo do deserto (BÍBLIA SAGRADA, 2001). O emprego do termo “êxodo” será utilizado a fim de narrar a trajetória corporal das educadoras.

¹⁰ O livro de Crônicas faz uma revisão da história do povo. Suas narrações contam os acontecimentos envolvendo os sacerdotes com o culto e os levitas com as legítimas tradições do povo. O Templo é o local onde acontece o ápice de todas as reformas político-religiosas (BÍBLIA SAGRADA, 2001). Neste capítulo ocorrerá o relato dos encontros; o termo “crônicas” será utilizado para referendar a interação entre pesquisador e educadoras e os acontecimentos decorrentes das intervenções.

¹¹ Apocalipse quer dizer revelação. O livro é uma mensagem reveladora. O autor procura revelar o(s) mistério(s) do que vai acontecer: Deus vai agir na história, julgando e destruindo o mal, para implantar definitivamente o seu Reino entre os homens (BÍBLIA SAGRADA, 2001). O termo será empregado para analisar os achados, revelar as compreensões e representações ocorridas a partir dos textos iconográficos realizados ao término do processo de intervenção.

no “Epilogus”¹² constam as considerações finais segundo o olhar do pesquisador. A nomenclatura bíblica utilizada para compor este estudo originou-se de um momento de introspecção do pesquisador. A ligação com o transcendente provocou o emergir de *insights* e possibilitou arquitetar por meio dos significados desses termos a estrutura desta dissertação na intenção de promover uma leitura estética.

Optar por um caminho de intervenção com um grupo de educadoras é, ao mesmo tempo, nebuloso e desafiador. Nebuloso, porque se está acostumado a viver por detrás de facetas, encoberto por máscaras, povoado por crises, dores e dissabores. Desafiador, porque instiga a soluções, mesmo que simples, e possibilita o contato com uma nova visão de mundo mais completa, sustentável, sensível e ecológica.

¹² São Jerônimo utiliza esta expressão para o fim de uma dissertação (ARNS, 2007).

1 A GÊNESIS DO ESTUDO

“No princípio Deus criou os céus e a terra”

Gênesis 1:1

As páginas que seguem são uma construção teórica das principais ideias que nortearam o trabalho da pesquisa. Num primeiro momento, abordo as origens dos estudos dos processos educativos estéticos levando em consideração a escola, espaço de produção e promoção de processos educativos estéticos. Num segundo momento, busco referendar a formação de professores de modo amplo e diverso, dialogando com diversos autores, tendo a preocupação de referendar questões como dificuldades nesse processo, a necessidade de uma formação corporal para as educadoras que realizam sua atividade com crianças. Num terceiro momento, resgato algumas das práticas corporais utilizadas no processo de intervenção com as educadoras, enfocando a importância dessas práticas no ambiente escolar e, principalmente, com os educandos.

Olhar para dentro da escola hoje requer não somente uma atitude crítica diante de problemas que essa instituição enfrenta em seu cotidiano, muito menos limitar o discurso e buscar os responsáveis pelo fracasso do aluno, pelos altos índices de evasão, pelo mal-estar docente, pela violência cada vez mais comum e “normal”, pelos baixos salários dos educadores e outros(as). É necessário percorrer um caminho mais vasto, um caminho que nem sempre se está acostumado a trilhar, um caminho tempestuoso, que exige de sua clientela, ora ator, ora protagonista, o despir-se de muitas concepções construídas, incorporadas e repassadas ao longo do tempo.

1.1 Dos processos educativos estéticos

A escola, esse espaço de construção do saber, enfático em discursos de especialistas e suave em discursos políticos, vem há tempos sofrendo as intempéries de um sistema fracassado, ultrapassado, enfadonho e falido, que concebe o ser humano como de uma tábua rasa que necessita ser moldada segundo de sua concepção.

A escola é feita de gente, de seres pensantes e que também compõem outros espaços, grupos, entidades, ao mesmo tempo em que levam e se deixam levar por essa sociedade consumista que se instalou, disseminando os ideais de consumo, de produção, do ter em detrimento do ser, da competitividade, do *status* a qualquer custo, enfim, do individualismo.

Além das quatro paredes da sala de aula – que, de modo geral, continua sendo a mesma de dez, vinte ou trinta anos atrás em termos estruturais – há uma gama de possibilidades prazerosas que estimulam, aguçam o desejo e a vontade dos(as) educandos(as) – a tecnologia é um bom exemplo disso, bem como as atividades corporais, jogos, esportes, danças e outros. O gosto e o desejo por essas e outras atividades corporais aliadas ao ato educativo constituem uma fonte inesgotável de conhecimento e aprendizagem, porém essas possibilidades têm se esvaído do currículo escolar e têm dado lugar a práticas engessadas, que visam ao rendimento e à excelência em termos intelectuais. Mas, enfim, em pleno século XXI, quais são e como se têm dado os processos educativos na escola? O que eles têm de significativo a oferecer? Eles permitem que os corpos possam expressar sua linguagem não verbal ou, tampouco, a verbal? Que experiências estéticas são proporcionadas na escola? Enfim, o que é e o que se entende por educação estética?

Antes, entretanto, de conceituar a educação estética como processo educativo na escola, é importante que se destaque como, onde e com quem nasceu tal concepção. Foi com Schiller (1759-1805), na Idade Moderna, que nasceu o conceito de “educação estética”, a partir da retomada feita sobre o problema da beleza do ponto de vista da formação humana. Schiller vincula a estética kantiana com a filosofia da educação de Rousseau e a sua própria ideia de sentimento, como condutor do ser humano. Em suas *Cartas sobre a educação estética do homem*, mostrou como a formação estética pode auxiliar a atingir um estado de harmonia interior por meio da educação e do amor à liberdade (ORMEZANO, 2007).

Permeando o conceito de educação estética, Schiller (2002) entende que educação não difere de formação: a educação é um auxílio pedagógico para tornar possível a formação do sujeito. E complementa a ideia afirmando que a experiência estética pode ser entendida também como uma possibilidade humana de experimentar a felicidade, a satisfação e a plenitude. Para ele, viver o presente com plenitude esboça um futuro de esperança e vida melhor. Nasce, portanto, um novo paradigma, pelo qual a educação estética permite a formação completa do humano em seu processo de hominização.

A partir de Schiller (2002) novas ideias e conceitos passaram a tomar corpo, buscando demonstrar o que a educação estética tem a dizer. Maffesoli (1995) diz que a estética vai além do domínio das belas artes, visto que se estende ao conjunto da vida social, como maneira de

sentir e de experimentar em comum. Amorim (2008), citando Duarte Júnior (2006), amplia o entendimento acerca da educação estética como se referindo à atitude do sujeito perante o mundo, ao estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia com o mundo – relação que, segundo o autor está se ampliando, não se restringindo à arte-educação. Para Ormezzano (2009), a educação estética é um modo de ser e estar no mundo, como construção da subjetividade, envolvendo a percepção da conexão eu-cosmo.

Dialogando com os autores, percebo a ligação existente entre o individual e o social, a relação de interdependência entre esse ser que somos, enquanto sujeitos, e as relações que estabelecemos com o mundo, numa tônica de sensibilidade, percepção, envolvimento, respeito e amor. Educação estética pode ser entendida, então, como uma nova possibilidade de olhar a vida em sua essência, por vezes apreciando o momento, a situação, voltando-se para si, em outras dividindo e contemplando a totalidade, o cosmos, aquilo que nos faz únicos na diferença com o outro.

Na obra *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, Duarte Jr. faz referência à educação estética afirmando:

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno a raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (2001, p. 13).

A educação do sensível vai além da apreciação do que é belo. No entanto, a escola insiste em valorizar os conhecimentos técnicos, em perseguir a padronização de estilos e técnicas, entendendo que os educandos são iguais em seus desejos e anseios. Galeffi vai de encontro a esse pensamento ao afirmar:

A sensibilidade é definitivamente uma primeira linguagem: uma origem comum. Sensível é o que é afetado em seu modo de ser e parecer. Sensível é tudo o que pode ser tocado e modificado em sua gênese primordial. Sensível é tudo aquilo que é tocado pelo acontecimento da linguagem: uma invenção muito antiga, um acontecimento muito recente. Todo sensível corresponde à corporalidade do manifesto. Sem corpo não há sensibilidade, sem sensibilidade não há corpo. Toda sensibilidade, assim, é corpo vivente: *modo de ser do que é em seu acontecimento anímico*. A sensibilidade é o sentido do corpo. Tudo o que vive é sensível de múltiplas maneiras (2007, p. 98).

Em sua concepção, o autor defende a necessidade de se ser sensível como linguagem, mas também como pensamento, modificando dessa forma a maneira de ver, sentir e agir. Destaca ainda a presença do corpo como uma via da sensibilidade, do ser sensível, rebatendo a antiga ideia de Descartes de dividir corpo/mente, alma/espírito, segundo uma concepção dualista e mecanicista. O corpo, nessa visão, não devaneia no tempo e no espaço, ele sente o tempo e o espaço; não se distancia da fronteira das emoções; vive, percebe, se faz presente de diversas maneiras; relaciona-se e sente-se parte integrante de um todo; é sistêmico e integrado. A sensibilidade, desse modo, é o mesmo que inteligência e perspicácia compreensiva simultaneamente (GALEFFI, 2007).

A experiência estética parece estar distante de uma compreensão que vai muito além de o educando pintar o céu de azul e a montanha de verde, nem, muito menos, se limita aos momentos lúdicos da vida escolar e extraescolar. “A educação estética é compreendida como o cuidar da sensibilidade que cada um desejaria no mais fundo de seu desejo”, conforme afirma Galeffi (2007, p.103). É um aprender e reaprender constante, tomando parte de seu desejo, fazendo dele o instante sublime de sua realização; logo não é a constante reprodução de exemplos prontos.

A ideia do estético é desterritorializar, sair fora deste e trilhar um paradigma coletivo, comunitário, global. Para tanto, salienta Galeffi:

A sensibilidade estética não se pode educar como uma forma de treinamento ostensivo e repetitivo, porque o que está em jogo é o *aprender propriamente*, mas se pode *cuidar* para que aconteça como meio de autoconhecimento pleno do educando – tarefa, sem dúvida, fora de qualquer probabilidade, porém sempre possível em sua *advertência sensível*. Possível, na medida em que, independentemente dos meios, há sempre quem *aprenda a aprender* de forma surpreendentemente bela. É preciso, assim, investigar justamente o campo estético daquele que consegue aprender aprendendo, isto é, fazendo ele mesmo sua *apropriação significativa de conhecimentos*. (2007, p. 103).

Retomando o campo pedagógico, o autor apresenta o desafio de uma educação estética múltipla, transdisciplinar, que dê novo sentido ao ato pedagógico. O grande desafio está, justamente, em orientar a ação para que aconteça o autodesenvolvimento pleno do educando(a), como bem assinala o autor, mas, ao mesmo tempo, a experiência estética busca essa apropriação significativa do saber. O enraizamento de certas práticas na escola dificulta que educador(a) e educando(a) possam viver a experiência estética e sensível de forma efetiva: em primeiro lugar, por apresentar uma estrutura curricular rígida e uniforme e, em

segundo, por não possibilitar espaços para a construção de uma proposta que valorize a educação sensível.

Quando se entende a escola como um lugar de muitos e para todos, segundo Duarte Jr.(2001), a educação estética passa a vibrar em comum, a sentir em uníssono, a experimentar coletivamente. No parágrafo anterior destacou-se a necessidade de se construir um espaço possível para a educação estética e do sensível, o que só será possível quando se chegar a uma aproximação conceitual e humana. Vivenciar situações que exijam um vibrar em comum, um sentir em uníssono e experimentar juntos pode ajudar a buscar na essência de cada um o projeto estético de que tanto se fala.

Ao perceber o apego a memórias do passado, a dificuldade que se apresenta ao se encarar o desafio de viver com o corpo as experiências dos outros e vice-versa, a necessidade diante do mundo da busca pela espiritualidade, do contato e do cuidado de si, o ser que somos passa a entender a necessidade de mudança, de busca e auxílio físico, mental e espiritual. E a educação estética tem muito a dizer sobre isso.

A educação estética começa, assim, como *educação de si mesmo* e de suas relações com os outros e o mundo em sua abrangência e infinitude. Educação estética não é apenas aprender a ouvir música, a cantar uma cantiga, a observar uma pintura, a dançar, a fazer teatro, a ler literatura. [...] o estético é aquilo que cada um é em sua experiência existencial, porque o importante é o *como* são desafiadas eafiadas as cordas do tempo e da transformação inevitável (GALEFFI, 2007, p. 104).

O autor é enfático ao afirmar que a educação estética vai além do simples fato de aprender a ouvir uma música, cantar uma cantiga, observar uma pintura, dançar ou fazer teatro; a educação estética possibilita esse encontro e reencontro com a essência de quem somos, de onde viemos, para onde vamos e como temos levado a experiência imediata da vida. A arte é um caminho possível para esse exercício, como também é possível por meio de uma atitude transdisciplinar na escola, na rua, no mercado, no trabalho, na igreja, enfim, o que importa é estabelecer essa conexão com o sagrado, com o místico, com o espiritual, numa perspectiva de simbiossinergia e multidimensionalidade promovendo a transcendência.

No intuito de que essa proposta de intervenção junto a educadoras pudesse de fato ocorrer dentro de uma proposta de formação a partir da educação estética, lancei mão da utilização de estratégias educativas textuais no sentido de promover, renovar e resgatar a esperança de um convívio coletivo pautado na afetividade, no respeito e na cooperação entre

os envolvidos, a fim de que, posteriormente, elas realizassem com suas práticas novas possibilidades de ver e sentir o seu entorno, utilizando-se de seus corpos para promover práticas corporais com os educandos.

A respeito das modalidades textuais, Ormezzano contextualiza em sua fala o significado destas para a educação completa da personalidade humana:

Todo ato educativo pode considerar-se um sistema textual cuja interpretação se realiza a partir da compreensão pedagógica interdisciplinar. A educação estética é interdisciplinar por excelência, mas pode também ser transdisciplinar ao se considerar a arte, a filosofia, a ciência e seus diversos sistemas de crenças (2007, p. 31).

No caso em questão, a educação física tornou-se o meio pelo qual se pretendeu desenvolver as práticas corporais. Conforme Gennari (1997), cinco são as modalidades textuais fundamentais: a palavra, a imagem visual, o som, o gesto e o número. Neste estudo, o gesto, o som e a imagem constituíram-se como ícones no contexto dos encontros, pois se tratou de um processo de intervenção pautado na significação que o corpo pode dar ao ser nas múltiplas aprendizagens. As modalidades textuais não se dissociam umas das outras, mas se entrelaçam, se complementam, afinal, palavra, imagem visual e número estão intimamente ligados às primeiras e estiveram presentes nos encontros durante a verbalização e o número em todas as situações, porém em diferentes graus.

Em seu trabalho *Música e escola: um diálogo com a diversidade*, Uriarte relata que “o homem nasceu num mundo repleto de sons. O trovão amedrontando-o tornou-se símbolo dos poderes celestiais”. E continua, “os habitantes do litoral conheciam o bom e o mau humor dos deuses pelo bramir das águas. Os ecos eram oráculos e as vozes dos animais, revelações” (2004, p. 246).

Diante de tais fenômenos, naturais ou não, o homem foi construindo sentido e projetando significados a partir desse exercício na busca de um entendimento; foi associando imagem ao som, tornando-o palavra.

O som permite ter contato com a realidade da acústica da palavra, por meio de vozes, e com a imagem, através da comunicação audiovisual. A percepção de paisagens sonoras por meio de barulhos, ruídos, notas musicais e outros, é capaz de captar distintos significados culturais e de manifestar uma variedade de sentidos pela sua leitura [...] (ORMEZZANO, 2007, p.32).

A música é a manifestação cultural que traduz de forma mais elementar a manifestação dos sentidos, razão por que pode ser estimulada desde a mais tenra idade, ainda no ventre da mãe. Na escola, a criança é levada ao contato com o som por meio da educação musical, que, segundo Ormezzano, “é a base do texto sonoro e das linguagens a este relacionadas, encaminhando rumo à compreensão, à produção e à interpretação do texto musical” (2007, p.32).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam um planejamento da educação musical que contemple: a comunicação e expressão em música – interpretação, improvisação e composição; apreciação significativa em música –, escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; a música como produto cultural e histórico e os sons do mundo (BRASIL, 1998).

A partir desses eixos, o educador terá condições efetivas de desenvolver um trabalho voltado à educação musical, à percepção dos diversos sons e do estímulo a sensibilidade musical, pois esta, segundo Uriarte, tem como função “acionar e desenvolver tanto a capacidade do indivíduo para compreender as relações que possibilitam a expressão, quanto os mecanismos cognitivos presentes no processo de organização sonora” (2004, p. 246).

Do mesmo modo que som e imagem se fundem, o som e o gesto precisam se unir na “manifestação sonora do corpo, que é o fundamento do gestual, e o gesto é a base do movimento” (ORMEZZANO, 2007, p. 32). Entende-se no contexto que não há gesto sem a presença do som, tal qual movimento sem o prenúncio do gesto. O corpo, nesses termos, é a via de fluência entre som e movimento. De acordo com Dantas,

o movimento é o momento e ação fundadora do corpo, é o que pode construir uma disponibilidade corporal, pois a motricidade é uma intencionalidade original, é a maneira primordial do homem estar no mundo: o homem se faz presença enquanto corpo e movimento. (1999, p.106).

Dialogando com a autora, compartilho sua convicção de que para o ser humano o movimento acontece como uma totalidade; a partir de suas experiências com o mundo, ele vai construindo seu vocabulário motor, promovendo, assim, seu próprio amadurecimento biológico e psíquico, como bem lembra Ormezzano (2007), pelo desenvolvimento das funções sensoriais, perceptivas e psicomotoras. Assim, “um movimento é apreendido quando o corpo o compreendeu, isto é, quando ele se incorporou a seu “mundo”, e mover o corpo é

visar através dele as coisas, é deixá-lo responder a sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação” (MERLEAU PONTY, 1999, p. 193).

Compreender o movimento, assimilá-lo, tomá-lo para si também é possível por meio de uma educação corporal que contemple pela dança, pelo jogo e pela mímica o gesto como sua estrutura textual fundante. Volto a citar a escola como espaço motivador para a educação do corpo, contemplado também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos eixos que tratam sobre conhecimento do corpo, reconhecendo o corpo sensível e emotivo, por meio dos esportes, jogos, lutas e ginásticas, na construção do gesto esportivo, do gesto nas lutas e do gesto na ginástica, e nas atividades rítmicas e expressivas – na construção do movimento expressivo e rítmico, das danças populares, manifestações culturais e desenhos coreográficos.

Chamo a atenção para o fato de que tanto a escola quanto o(a) educador(a) devem procurar a compreensão dos significados das diferentes modalidades textuais no contexto do ato educativo, porque não se encontram dissociados; pelo contrário, estão interligados, estabelecendo uma tessitura, já que o próprio processo ensino-aprendizagem pode ser multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar.

Ao buscar referências acerca da participação da família no processo educativo e de educação estética, encontramos em Ormezzano a seguinte constatação:

[...] se a família não possui uma tradição ligada às artes ou à simples sensibilidade para se emocionar diante da paisagem, se a comunidade em que a pessoa vive a mantém isolada de manifestações artísticas eruditas ou expressões estéticas populares, é obrigação da escola como instituição que se pretende detentora e construtora do conhecimento, possibilitar experiências artísticas e estéticas que conduzam a pessoa, em processo de educação formal, a vivências que lhe permitam ter acesso a esses conteúdos. Ou será que a mídia, mais pautada por interesses comerciais do que educacionais, continuará abarcando esse espaço? (2007, p. 35 grifo meu).

A autora reforça a convicção do pesquisador quanto à necessidade de se ofertarem possibilidades de experimentação de manifestações estéticas para que esses profissionais que se encontram na escola possam receber especialização ou formação específica, a fim de atender às demandas dos paradigmas emergentes em educação.

1.2 A formação de professores

A formação de professores tem ocupado no contexto atual um espaço necessário e privilegiado dada a demanda de oportunidades para as constantes atualizações, embora – é digno que se diga – essa busca pela formação constitua também uma exigência do mercado de trabalho, visando à excelência na prestação de serviços de qualidade, ou, como bem elucida Esquinsani (2009, p. 369), pode ser concebida como “treino” para o desempenho de tarefas de instrução – competências específicas, como “desenvolvimento” e reflexão, incluída a ideia de função/atividade inerente à docência. Em se tratando especificamente de formação de professores, Pimenta entende que

[...] na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores (2009, p.15).

A proposta de formação visualizada neste estudo (continuada e permanente) buscou um viés pouco utilizado quando se trata de educadoras de educação infantil e anos iniciais, proporcionada de forma restrita ou insuficiente pelos bancos escolares dos cursos de magistério, de universidades ou de cursos de especialização: a formação corporal a partir de práticas e intervenções corporais. A formação continuada e permanente deveria ser uma constante para a atividade docente.

Esquinsani faz uma leitura sobre os eventos formativos mais utilizados em projetos de formação continuada de docentes.

[...] são projetos estruturados e com perspectivas de transformação da ação pedagógica segundo o modelo da racionalidade prática. Outros eventos, entretanto, pautam-se em ações de curta duração, restrito a práticas formativas pontuais, ou a um conjunto de ações parceladas, condição que privilegia o imediatismo de seus objetivos e leva, em uma primeira análise, a uma acumulação de estratégias com vistas a uma melhora técnica e rápida, mas que carecem de uma perspectiva mais ampla do processo educativo escolar mais estrutural do ponto de vista contextual (2009, p.369).

A formação aqui faz referência a todo o processo de constituição do vir a ser educador(a), levando em consideração todos os espaços de educação e cultura, sejam formais,

sejam informais ou não formais. Antes, porém, faz-se pertinente a retomada de algumas questões implícitas nesse contexto formativo. Para Garcia, a formação

[...] estuda os processos através dos quais os professores “em formação ou em exercício” se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (2005, p. 26).

Ao longo da história da humanidade, todos os seres humanos passaram por processos educativos distintos, de acordo com sua época, com sua cultura e com o seu *habitat*. Todos, independentemente da situação na qual se encontravam, buscaram, e continuam buscando, novas possibilidades ou maneiras de suprir esta necessidade: formar seres humanos de acordo com suas convicções. Afinal, educação é uma necessidade comum a todos os seres humanos, atendida segundo as crenças, os valores, os ideais e as condições materiais de cada circunstância (GOERGEN, 2009).

Atualmente, os espaços e modalidades de formação continuada têm se caracterizado como *palestras-show*, sem nenhuma preparação do grupo, nem mesmo com um processo de sistematização; com acúmulo de tarefas e voltadas a um grupo seletivo, escolhido com o objetivo de repassar os conhecimentos apreendidos, ou por meio de encontros como oficinas, onde “receitas” são repassadas a fim de que o professor melhore sua prática no contexto da sala de aula (ESQUINSANI, 2009).

Anteriormente apresentei alguns *flashes* de minha trajetória formativa como educador a fim ilustrar que essa pode ocorrer em diferentes espaços educativos. Libâneo classifica esses espaços em modalidades de educação:

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. *A educação não-formal* seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. *A educação formal* compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática (2005, p.31).

A compreensão de tais conceitos faz-se necessária em razão do processo de intervenção que ocorreu com as educadoras, protagonistas deste estudo. A intervenção com o grupo de educadoras deu-se em um espaço institucional, no caso a escola, porém livre de suas formalidades, ou seja, num momento não formal.

Ao vivenciar, de forma efetiva, a proposta de formação pessoal pela via corporal com outros professores de educação física, destaco que a intenção de proporcionar às educadoras de educação infantil e anos iniciais momentos de livre expressão e de atuarem como protagonistas de sua própria formação pessoal rendeu-me um desafio, visto que a maioria dessas educadoras não tivera oportunidade de realizá-las, ou isso lhes fora negado, segundo seus próprios relatos. Por isso, revelou-se que as relações com o seu corpo eram restritas.

A proposta de formação pela via corporal originou-se com Lapierre e Aucouturier (1984) e se fundamenta principalmente no gesto espontâneo e no seu real simbolismo. Outro objetivo da formação pessoal pela via corporal é desenvolver no adulto o conhecimento de si, da própria gestualidade, porém essa remodelagem não pode ser feita senão a partir de situações realmente vivenciadas ao nível do corpo. Segundo Lapierre e Aucouturier (1984), nessa abordagem a formação de professores deve ocorrer de maneira participativa e corporalmente, em atividades de cunho lúdico e de sensibilização entre os iguais. Nessa mesma concepção, Falkenbach explica:

A pessoa só pode existir, em conjunto com a possibilidade de se comunicar com os seres e com as coisas que a cercam, o que significa estabelecer relações significativas com o próprio corpo, sensações e produções, e também, externamente, as inter-relações. O modo pessoal, a personalidade atual e as relações estabelecidas durante a formação da personalidade humana refletem a maneira singular de perceber e de reagir frente às mais diversas situações (1999, p. 63).

A formação do(a) professor(a) segundo esse entendimento procura religar a pessoa ao seu entorno, ao grupo, atendendo à proposta sensível, à mudança de paradigma. É mister destacar que Lapierre e Aucouturier (1984) desenvolveram a proposta de formação pessoal pela via corporal destinada a psicomotricistas em formação, futuros profissionais para trabalhar com crianças de educação infantil e anos iniciais. Todavia, algumas de suas ideias são pertinentes e contemplam a proposta aqui apresentada. Outro fator relevante é que as educadoras deste estudo fazem parte desta clientela e, como afirma Azzi:

Acreditando no professor e defendendo sua qualificação, condição também para sua profissionalização, é que afirmamos: o professor, na escola pública do ensino fundamental – séries iniciais -, possui um controle e uma autonomia, mesmo relativos, em seu processo de trabalho, conferindo-lhe uma singularidade própria, decorrente de suas condições pessoais e do contexto onde atua. O professor, nos limites de sua autonomia e controle que exerce sobre o seu processo de trabalho, organiza e direciona juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula, cujos efeitos vão além dos muros da escola (2009, p.38-39).

As educadoras de educação infantil e anos iniciais apresentam uma característica peculiar em seu trabalho docente de sala de aula: a autonomia. Nos encontros, elas foram estimuladas a improvisar, a criar, a modificar e a transformar situações, contribuindo ainda mais para o trabalho em sala de aula e além dos muros da escola, como assinala Azzi (2009). Todavia, para que essa autonomia acontecesse de maneira real, foi necessário que as educadoras se sentissem sujeitos de sua própria formação e de seu trabalho docente.

Retomando a questão da formação pessoal, Falkenbach (1999) afirma que os objetivos das vivências de formação pessoal propostas são de permitir que o praticante se reaproprie de uma dimensão sensório-motora e emocional e que não pertença à ordem da linguagem verbal. Explica que a comunicação provocada pelo formador se dá mais em nível tônico-gestual do que por meio da palavra verbalizada. Outra característica bastante marcante é que as vivências estimulam os contatos corporais.

Pelo motivo da formação pessoal ser realizada em grupo e preferencialmente com praticantes de ambos os sexos, as vivências mobilizam também, áreas da afetividade, da sexualidade e dos fantasmas. [...] os contatos corporais entre as pessoas sempre possuem teor sexual, sem por isso estarem necessariamente rotulados com a intenção genital, o que numa lenta progressão de vivências levará a pessoa a uma clara diferenciação entre quando acontece uma e outra (FALKENBACH, 1999, p. 68).

No transcorrer dos encontros de formação, o pesquisador (facilitador), tratado como “formador” na literatura lida, teve como grande desafio valer-se da linguagem verbal para esclarecer que esse toque não poderia estar carregado de intenções dúbias ou de caráter sexual. A relação tônica a se estabelecer deveria conter ações de respeito pelo outro, de união, de coleguismo, de fraternidade e, sobretudo, de afeto. O trabalho com formação pessoal visa, acima de tudo,

[...] trabalhar muito em profundidade com os comportamentos e as relações entre os adultos, o que evidentemente traz também mudanças em outras instâncias do seu cotidiano [...] o educador não somente adquire novas posturas pessoais frente às crianças, mas muda a sua maneira de ser pessoa (FALKENBACH, 1999, p. 69-70).

A formação pessoal por meio da via corporal com educadoras de educação infantil e anos iniciais vem ocupando espaços significativos no contexto escolar. Uma crítica tem se revelado verdadeira entre diversos profissionais da educação: o distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a prática docente. Esse descompasso tem motivado educadoras a não proporcionar atividades corporais para seus alunos, pois não receberam formação específica para tal. É fato que a maior parte dos cursos de pedagogia não prepara seus acadêmicos para o exercício das atividades corporais. O modelo de formação mantido irresponsavelmente por décadas em muitos cursos normais, de licenciatura e pedagogia treinou e preparou, primeiramente, para dar conta de competências fechadas, com visão tecnicista e mercantil do vestibular e do concurso (ARROYO, 2000, p. 77).

Caimi (2004) revela que durante as décadas de 1930-1950, em razão da crescente ampliação das instituições de formação docente, as chamadas “escolas normais”, enfatizou-se um modelo de formação no qual a noção de prática era a imitação. A autora complementa:

Quando se trata de prática nesse período, a primeira referência que aparece é a *imitação* dos modelos existentes, através da observação e das práticas bem sucedidas. Escolas aparentemente sem contradições, nas quais os alunos possuíam os requisitos essenciais para a aprendizagem e onde os professores exerciam sua função harmoniosamente, eram locais privilegiados para as normalistas exercitarem a dimensão prática da sua formação. O objetivo fundamental da prática curricular era a aquisição de experiência, sinônimo de “fazer igual”, copiar, imitar, reproduzir, exercitar modelos (CAIMI, 2004, p. 86).

Nas décadas de 1960-1970, segundo a mesma autora, a formação passou a ser a prática concebida como treinamento. Nesse período houve a expansão do ensino público. A escola já não era um espaço somente para a elite, na medida em que o povo, a massa, os filhos dos trabalhadores passaram a frequentar a escola pública. Foi então que surgiu a necessidade de redimensionar a formação, e o tecnicismo norte-americano foi adotado no sentido de valorizar a prática. Nesse sentido,

o conceito de prática passa a ser entendido, então, como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente, ou dito de outra forma, prática é o treinamento em situações experimentais – não reais, portanto – de determinadas habilidades consideradas *a priori* como necessárias ao bom desempenho docente (CAIMI, 2004, p. 87-88).

Para o entendimento da época, bastava o(a) professor(a) lançar mão adequadamente das técnicas de ensino das quais dispunha para ensinar; situações experimentais eram criadas com o intuito de desenvolver as habilidades necessárias para a docência.

O esforço pela indissociabilidade entre a teoria e a prática norteou a década de 1980 em se tratando de formação, por isso considerada por muitos como a *era do repensando*. Para Caimi (2004), era necessária a formação de um profissional preparado para atuar na prática social. Em seu entendimento, as respostas às perguntas “O que ensinar?” e “Como ensinar?” só alcançam sentido se vierem precedidas e articuladas com outras duas: “Para que ensinar?” e “A quem ensinar?” Esse momento da educação e da formação de professores teve como preocupação agregar teoria e prática, porém a autora ressalta:

Concebendo teoria e prática como indissociáveis entre si e articuladas à prática social, o estágio passa a ser entendido como um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção. Apenas observar o funcionamento da escola não capacita para desvelar a sua complexidade. É preciso conhecer e refletir sobre como tal realidade foi gerada e é mantida pelos que a vivem ou pelos que, de alguma forma, nela interferem. Sendo proposto como processo criador, de apreensão da realidade concreta, o estágio implica a leitura dessa realidade através de um método e de um instrumental que envolve o saber observar, descrever, registrar, problematizar, teorizar e redimensionar a ação educativa (CAIMI, 2004, p.90).

A formação de professores passou, a partir desse ponto da história da educação, a se preocupar não tão somente em desenvolver técnicas, reproduzir modelos, procurou, mas repensar questões como práticas de ensino ao longo da formação, disciplinas específicas, projetos de formação profissional entre outras. Um ponto bastante importante há que ser considerado aqui durante todo o processo histórico educacional: as diferentes correntes pedagógicas – se assim podemos chamá-las – preocuparam-se em dar visibilidade à atividade do professor, mesmo que carente e deficitária fosse a formação. Portanto, o(a) professor(a) mantinha ainda o *status* de detentor do conhecimento, tanto que, alavancada pelos modismos que estão muito presentes na história da educação, esta foi capaz de sobreviver a trancos e barrancos a todas as ameaças e dificuldades impostas com o passar dos anos.

A partir da década de 1990, a formação é centrada na prática do(a) professor(a), este como agente reflexivo de sua própria prática. É a era do professor reflexivo. A globalização por meio da tecnologia, da comunicação *on line*, torna a antiga sociedade do papel em sociedade do conhecimento, de fácil acesso e de forma instantânea. Conforme Caimi (2004), questionam-se os paradigmas vigentes, propõem-se novos referenciais e constituem-se novos princípios educativos. São enfatizados nessa nova proposta de formação o desenvolvimento de competências, a formação do(a) professor(a) voltado para a reflexão da docência, o modelo de ação-reflexão-ação e o estágio supervisionado como um processo importantíssimo para estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, intervenção e redimensionamento da ação.

Desse ponto em diante, a formação de professores ganhou uma atenção redobrada, afinal, não bastava apenas formar; era necessário dar a esse(a) professor(a) subsídios teóricos e práticos para que conseguisse, ainda que sozinho, refletir sobre sua prática e transformá-la.

Entretanto, a formação de professores apresenta ainda alguns percalços no entendimento de Tardif (2010), que os elenca: os(as) professores(as) precisam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação; a formação deveria se basear em conhecimentos específicos à sua profissão e, por fim, a formação para o ensino ainda é organizada em torno de lógicas disciplinares. Sobre o primeiro aspecto apontado, o autor considera estranho que os(as) professores(as), mesmo reconhecendo sua missão para formar pessoas, não tenham a competência para atuar em sua própria formação, ou seja, falta-lhes a capacidade de “controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar com outros atores da educação, seus conteúdos e formas”.

O segundo ponto defendido por Tardif revela que, “se o trabalho do professor exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores, deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”. No entendimento do autor, a formação de professores está alicerçada em boa parte no desenvolvimento de teorias que foram construídas, na maioria das vezes, sem nenhuma relação com o ensino nem com o dia a dia do ofício de professor(a). Para Tardif, essas teorias muitas vezes têm sido “pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola” (2010, p. 41). A formação de professores geralmente é construída em torno de um ideal de educação, porém nem sempre atinge o real, distanciando teoria e prática.

Por fim, no terceiro aspecto levantado, o autor destaca que a formação para o ensino funciona de forma fragmentada, com disciplinas que não estabelecem uma relação entre si e de curta duração, sendo pouco impactantes sobre os alunos. Tardif revela outra falha no

sistema de formação de professores: esse tipo de formação segue um modelo aplicacionista do conhecimento, ou seja, “os alunos passam por certo número de anos ‘assistindo aulas’ baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicar’ esses conhecimentos” (2010, p. 241-242).

Os três aspectos abordados por Tardif em seu livro *Saberes docentes e formação profissional* constituem uma crítica ao atual sistema de formação de professores, porém, ao mesmo tempo, direcionam o olhar para a necessidade de uma nova via de formação que está sendo discutida no seio das instituições formadoras. Tentativas de melhoria no processo de formação dos profissionais da educação têm sido repensadas constantemente, mas o desafio centra-se ainda na dificuldade que se tem de ouvir e deixar falar os envolvidos nesse processo, que são, justamente, os(as) professores(as). O distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a prática na escola é um elo que precisa ser quebrado. As instituições formadoras necessitam se aproximar do(a) professor(a) e dele resgatar sua prática com o interesse de pesquisar elementos para auxiliá-lo, não simplesmente para julgar esta ou aquela prática como eficiente e correta. Tardif acredita que, nesse sentido, o mínimo que se deva fazer é

[...] abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (2010, p.242).

A proposta defendida por Tardif também pode ser encontrada na literatura e é defendida por outros pensadores, como Ghedin (2005), Charlot (2005), Pimenta (2005). Todos falam da necessidade de uma formação profissional que atenda não somente aos aspectos cognitivos, mas também os sociais, políticos, afetivos. A reflexão sobre a prática também necessita ser uma constante no transcorrer do processo de formação, afinal, é a partir dela que se faz o exercício pleno da ação-reflexão-ação. O fato de a maior parte dos cursos de formação proporcionar o contato do acadêmico com a prática apenas nos últimos semestres

dificulta esse exercício, o que leva a que a maioria dos futuros profissionais encontre limitações em sua prática e nem sempre consiga realizar um trabalho coerente.

1.3 As vivências corporais e a corporeidade

As vivências e práticas corporais constituem um legado do ser humano ao longo da história da humanidade, compartilhado através dos séculos. As lutas, as ginásticas e os esportes incluem-se entre as práticas mais conhecidas, mais populares.

Considerando a gama de práticas corporais existentes, as atividades que constituíram os encontros incluíram desde a antiginástica proposta por Thérèse Bertherat, à biodança, ou dança da vida criada por Rolando Toro Aradena, médico e psiquiatra, e a orgonoterapia, proposta por Wilhem Reich (1897-1957), médico e psicanalista austríaco, além de atividades de sensibilização, massagens, atividades lúdicas, improvisações, dança criativa, jogos cooperativos, jogos dramáticos e atividades artísticas. Tais vivências e práticas apresentam um conjunto de significados.

Thérèse de Bertherat (1986), em sua obra *O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si*, relata seu descontentamento com a perspectiva mecanicista que era, e ainda é, dada ao corpo. A partir daí buscou uma terapia global que tratasse a pessoa como um todo. Para ela, os exercícios clássicos, os esportes e a dança, geralmente deformam o corpo, porque são utilizados de forma errônea e dissociados. A proposta de Bertherat centra-se no desenvolvimento de movimentos naturais do corpo e na ampla exploração das suas possibilidades, a fim de que se adquira inteligência muscular e sensorial e, somente mais tarde, se realizem trabalhos com movimentos mais específicos e precisos. Segundo a autora, a história de vida está impressa no corpo sob a forma de tensão, rigidez, dor, fraqueza. O que determina as condições corporais são as riquezas de experiências e a forma como foram vivenciadas. Assim, em situações dolorosas, a tendência é a proteção por meio de recalques, da retenção da respiração e contraturas musculares. Para Bertherat, nosso corpo é muito mais do que cabeça, costas, braços, pernas; é nós com tudo o que isso implica: sentimentos, pensamentos, história, cultura, reunidos e impressos em cada célula que o constitui.

A biodança foi criada em 1965 pelo poeta e professor Rolando Toro Aradena, no Chile, quando passou a pesquisar novos métodos de tratamento nos hospitais psiquiátricos usando a música e a dança. Em 1971, em Buenos Aires, Rolando aprofundou seus trabalhos

de “psicodança”, assim denominada inicialmente. Em 1978 a teoria da biodança sistematizada e passou a se chamar “biodança: a dança da vida”. O trabalho com biodança alicerça-se em cinco potencialidades genéticas: vitalidade, criatividade, afetividade, sexualidade e transcendência. Portanto, a biodança é um sistema de crescimento e desenvolvimento do potencial humano, baseado em vivências integrativas, induzidas pela música, pela dança e pelos exercícios de comunicação de grupo (TALEMA, 2004). *Bio*, termo grego que significa vida, e dança, que significa “movimento integrado”, constituem a palavra e dão sentido à concepção defendida por Toro ao entender a vida como o centro do universo, numa perspectiva biocêntrica, ou seja, o ser humano é importante, mas na medida em que é integrante da vida, que participa e interage nela em sua forma maior – biocósmica.

A terapia reichiana entende o homem como uma unidade biopsíquica, na qual o funcionamento é expresso em emoções e funções fisiológicas. Reich desenvolveu a orgonoterapia (energia geradora de vida) após ter encontrado evidências da unidade corpo/mente. Esta terapia entende o mal-estar físico e emocional como manifestações diferentes de uma mesma problemática; logo, é por meio da emoção deflagrada e elaborada que se restabelece o equilíbrio do sujeito como um todo, como bem lembra Negrine (1998). Na terapia reichiana, toda somatização, todo desconforto físico ou emocional são traduzidos em couraça. Essa couraça não é consciente, visto que uma pessoa não tem consciência de sua couraça, mas, sim, do reflexo pelas suas percepções internas. A pessoa com couraça torna-se incapaz de atender às solicitações corporais e de externar sentimentos e emoções. Na prática, a terapia reichiana utiliza-se de movimentos desbloqueantes e expressivos, massagens, exercícios de relaxamento e respiração, posturas fixas e estimulações sensoriais, trabalhos sobre os reflexos fisiológicos e sobre a relação estabelecida por meio do vínculo cliente/terapeuta.

As práticas e vivências corporais lúdicas, improvisações, dança criativa, jogos cooperativos, jogos dramáticos e atividades artísticas são ferramentas essenciais na busca do estado de inteireza e complementaram o trabalho nos encontros com as educadoras. Proporcionar-lhes tais vivências e práticas corporais trouxe a possibilidade de um reencontro consigo mesmas, desbloqueando a couraça que as reveste, seja física, seja emocional, liberando o corpo das tensões.

Bertherat corrobora afirmando:

O corpo docente é antes de tudo o corpo de cada professor. O saber que o professor propõe é, certamente, o que ele aprendeu através da reflexão, mas, também e simultaneamente, através da experiência de seu corpo. Se o professor não tiver consciência de sua presença corporal, os alunos de hoje logo lhe farão sentir que não estão lá a fim de aprender o que ele lhes conta, mas para apanhar o que ele amadureceu, os frutos de sua experiência. O corpo do professor é uma espécie de árvore do conhecimento (1986, p. 190).

Compartilhando das mesmas ideias da autora, é necessário pontuar que a maioria das educadoras apenas tem um corpo, mas não é este corpo. Ser é nascer continuamente (BERTHERAT, 1986). Ao olhar para o corpo da maioria das educadoras, percebe-se que parece estar impregnado de preconceitos, normas e regras culturalmente aceitas como absolutas e verdadeiras; são corpos reprimidos sexualmente, estigmatizados, desprotegidos, à deriva.

Merleau-Ponty refere-se ao corpo como “o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (1999, p. 122). Por sua vez, Bertherat complementa:

Nosso corpo somos nós. Somos o que parecemos ser. Nosso modo de parecer é nosso modo de ser. Mas não queremos admiti-lo. Não temos a coragem de nos olhar. Aliás não sabemos como fazer. Confundimos o visível com o superficial. Só nos interessamos pelo que podemos ver. Chegamos a desprezar o corpo e aqueles que se interessam por seus corpos. Se nos determos sobre nossa forma – nosso corpo – apressamo-nos a interpretar nosso conteúdo, estruturas psicológicas, sociológicas, históricas. Passamos a vida fazendo malabarismos com palavras, para que elas nos revelam as razões de nosso comportamento (1986, p. 13-14).

O ser humano parece não se encontrar consigo mesmo ou com sua essência, permanecendo no superficial, enfatizando o visível, o palpável. Quando afirma que nosso corpo somos nós, a autora está se referindo não somente ao corpo como anatomia e fisiologia, mas também ao corpo que vive e experimenta sem receios, sem medos, que se aventura, que não se detém somente em analisar esse conteúdo social e emocional, mas que o torna vivo. Para Bertherat (1986), o corpo é nossa única realidade perceptível. Ele não se opõe à nossa inteligência, aos sentimentos, à alma; ao contrário, nos abriga. Por isso, tomar consciência dele, do próprio corpo, é ter acesso ao ser inteiro, visto que não é dual, mas unidade.

Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório do meu ser total. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269)

O ser humano parece refém desse corpo, pois está mais acostumado a olhá-lo como um emaranhado de órgãos e tecidos que precisam funcionar em uníssono, afinal, ter um corpo passou a ser mais importante do que ser este corpo. O sujeito passou a depender do corpo como instrumento de trabalho, de exposição, de moda, de mercado, de consumo, quando, na realidade, deveria se preocupar em como está vivendo seu corpo, sua corporeidade.

O conceito de corporeidade sustenta-se na filosofia de Merleau-Ponty quando afirma:

Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos o corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com o nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmo que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção (1999, p. 278).

A corporeidade, para o autor, está ligada à maneira como o ser humano percebe o mundo, como vive essa experiência, pois não temos somente um corpo, mas somos um corpo, um corpo sujeito da percepção. Para Freitas, a corporeidade

implica, portanto, a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo (ou as “coisas” que se elevam no horizonte de sua percepção)[...] corporeidade, como corpo vivenciado, não é o início nem o fim: ele é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo de vida se perpetua (2004, p.57).

Nessa mesma direção transita o pensamento de Gonçalves (1994, p. 102), o qual afirma que “a corporeidade é a forma de o homem ser-no-mundo não implica uma negação da transcendência e imortalidade do espírito, mas a afirmação de que é impossível a existência do homem no mundo sem um corpo”.

A constante busca de alternativas para seus problemas tem feito o homem refletir sobre o seu processo de existência no mundo, tem deixado-o mais sensível e inteligentemente mais perceptível ao cuidado que tem dispensado ao seu corpo. Por vezes, ele se esqueceu da necessidade e do cuidado com a respiração adequada, com o sono, com a alimentação, com o lazer, com a espiritualidade. Nesse sentido, Brito (1996) faz referência à espiritualidade do corpo e à bioenergética. Conforme a autora, a bioenergética fundamenta-se no fato de que o corpo indica a intensidade da presença do indivíduo no mundo, uma vez que o corpo expressa quem ele é. Porém, o que comumente ocorre é justamente o distanciamento que a pessoa vive de seu próprio corpo. Assim, para que ocorra uma aproximação do corpo, dentro de uma visão bioenergética, seria necessário recuperar o estudo do corpo natural, onde estão integrados o movimento, o sentimento e o pensamento, restabelecendo a espiritualidade.

Segundo Ferguson (1997), voltamo-nos para Oriente em busca de aperfeiçoamento, em razão de que a “maioria das igrejas perdeu a parte espiritual da religião”. Para Lowen (1990), “conhecer a espiritualidade do corpo não depende do que se faz, mas sim de sentir uma força interior que é maior do que o nosso eu consciente”.

Diante de tais argumentações, resta reconhecer que a forma como o ser humano tem feito suas escolhas o tem levado a ir de encontro a sua espiritualidade. Essa força da qual fala Lowen (1990) talvez nunca tenha sido experimentada de maneira vivaz pela maioria dos educadores de nossa época. Por isso, é necessário sentir, buscar; é mais que um processo mental de querer, é atitude, enfrentamento; é uma luta constante que se deve travar contra as intempéries da vida; é disponibilizar-se, é entregar-se à vida, à plenitude do cosmos. O simples ato de respirar é um encontro com a espiritualidade; portanto, somos todos corpo e alma ao mesmo tempo.

Assim, alguns questionamentos buscam respostas: Em uma sociedade industrial como a nossa – onde o capitalismo reina soberano, onde o lucro e o capital movimentam a economia, onde a mídia com seu poder de persuasão alimenta o desejo pelo ter em detrimento do ser, onde a família tem cada vez menos tempo para se reunir, onde a violência, a corrupção, as drogas, a prostituição, as catástrofes ambientais, onde o desrespeito e a falta de tolerância corroem os valores para um exercício saudável da cidadania – qual é o papel da escola e de seus educadores na formação de seres humanos comprometidos com a emergente mudança de paradigmas que vivemos, a qual insiste em romper com certas convicções arcaicas? Como vislumbrar um corpo energeticamente falando, se movimentando e se expressando se ele ainda persiste preso, sentado e amarrado? Que lugar o corpo ocupa e

ocupará na escola? Escola é local de viver a corporeidade ou esta se limita a espaços não formais e informais?

1.3.1 A relação corpo X escola

O corpo entra na escola apenas porque a inteligência não pode ir sozinha (SANTIN, 1999). A afirmação feita pelo autor nos provoca a discutir a ideia do dualismo cartesiano sobre a dicotomia corpo/mente, que ainda hoje influencia o pensamento moderno, considerando esses elementos coexistentes no homem, porém independentes e separados: o corpo, visto como uma máquina, dividido em partes, cada uma cumprindo uma função específica, que, somadas, resultam no todo; e a mente, voltada ao pensamento, ao cérebro, as funções mentais, à inteligência.

Na escola o corpo parece não ocupar um espaço de destaque, porque, culturalmente, fomos influenciados por essa concepção dual e que persiste no interior dos espaços educativos. Porém, a escola não é a única instituição a reproduzir essa ideia. A família, sem se dar conta, acaba separando corpo e mente no instante em que prioriza a atividade intelectual em detrimento da atividade corporal, pois matricula seu filho na escola com o intuito de que aprenda a ler, a escrever, a resolver problemas e a fazer cálculos, ou seja, matricula a inteligência da criança, como se o corpo físico fosse apenas a estrutura móvel que envolve o cérebro e não tivesse nenhuma outra utilidade. Seguindo essa mesma cultura, os educadores, os quais deveriam ser os promotores e incentivadores da prática de atividades corporais na escola, em sua maioria, acabam por desconsiderar o corpo como importante no processo de construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante é o fato de o próprio educador não estabelecer diálogo tônico com seus educandos, na medida em que a maioria dos cursos de formação de professores não dispõe em sua grade curricular de disciplinas que contemplem a formação corporal do professor, tão necessária para a disponibilidade desse futuro profissional na relação com os educandos. A esse respeito Bertherat pontua:

Ser professor não supõe que se conheça antes de tudo um certo número de coisas sobre si mesmo?[...] Apresentamos o nosso corpo e tudo o que ele revela sobre nossa vida. [...] O corpo docente é antes de tudo o corpo do professor. [...] Se o professor não tiver consciência da sua presença corporal, os alunos de hoje logo lhe farão sentir que não estão lá a fim de aprender o que lhes conta, mas para apanhar o que ele amadureceu, os frutos de sua experiência. O corpo do professor é uma espécie de árvore do conhecimento (1999, p. 190).

A escola não nega que deva haver uma preocupação com estas questões, mas ao mesmo tempo não oferece condições satisfatórias para que o corpo vivencie situações de aprendizagem, visto que os processos de memorização, raciocínio lógico e verbalização são levados a cabo pelos educadores. A disciplina é um dos fatores marcantes nesse processo de desocupação do corpo e, conseqüentemente, da linguagem não verbal na aprendizagem, pois a rigidez aos horários, as regras sociais, a imobilidade em sala de aula parecem ser pré-requisitos para que se alcance a aprendizagem duradoura.

Nessa mesma lógica, Santin (1999) afirma que as salas de aula, com seu mobiliário, mostram que é o lugar de exercitar a mente. As posturas corporais são de imobilidade e submissão, porque o objetivo é aprender conteúdos inteligíveis. Não há, portanto, lugar para o corpo se manifestar. A linguagem verbal sobrepõe-se à linguagem corporal.

A criança aprende muito sobre o mundo por meio do corpo, do que para elas é peculiar e rotineiro, o movimento. Pela aprendizagem do movimento, da expressão de seu corpo, de sua linguagem corporal própria é que se dão as aprendizagens abstratas e intelectuais, pois o que registram através da via corporal, como as sensações, as emoções, as relações de espaço e tempo, postura, equilíbrio, entre outros conceitos, é fundamental para a aprendizagem em sala de aula. A criança aprende melhor e mais quando consegue estabelecer uma conexão entre seu corpo e a conquista deste no espaço. Duarte Jr. corrobora afirmando:

Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, seu paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas que são acessíveis em seu cotidiano (2001, p.26).

As atividades corporais e artísticas são uma oportunidade ao corpo para vivenciar a cultura corporal do movimento, momento em que a criança, o jovem e o adulto

experimentam, interagem e apropriam-se dele, percebendo-o como um todo, não apenas como um amontoado de células, órgãos e tecidos, mas como uma possibilidade de aprendizagem.

A atividade corporal é uma das manifestações corporais nas quais crianças, jovens e adultos passam a ter contato com a dança, o teatro, a música, o desenho, a pintura entre outras, e também potencializam situações de aprendizagem que corroboram para ampliar as possibilidades de linguagem não verbal.

Não há como negar o valor que a linguagem não verbal ocupa no âmbito escolar, e o professor partícipe nesse processo necessita conhecer o que esse corpo tem a dizer nas diversas situações de sala de aula. Algumas posturas, como um sorriso, gestos com o tronco, mãos, braços, cabeça e pés, por exemplo, podem revelar intenções e emoções positivas, como afeto, carinho, proteção, ou reprimidas e, até mesmo comportamentos agressivos, como submissão e domínio, receio, medo, pavor, fraqueza etc. (WEIL, 1989).

No entender de Silva et al. (2004), a linguagem não verbal, constituída pela aparência física, pelos movimentos do corpo ou expressões corporais, desempenha um importante papel na comunicação, no relacionamento e no processo cognitivo humano. Quando o(a) educador(a) passa a perceber que a linguagem mais utilizada por seus alunos é a linguagem não verbal, a leitura desses gestos pode auxiliá-lo na descoberta de múltiplas culturas num mesmo ambiente, pois, os(as) alunos(as) estão inseridos(as) em diferentes contextos e os fatores raciais, ambientais, culturais e sociais interferem no modo de ser e de agir de cada um.

Observa-se com mais frequência a limitação em termos de movimento daquelas crianças que passam horas em frente ao computador e ao *videogame*, presas em edifícios, trancadas em seus quartos ou nas minúsculas salas de TV, reféns de um sistema que as impede de passear e brincar livremente na rua, seja pela falta de segurança, seja pelo fato de os pais estarem fora de casa durante o dia todo. Em contrapartida, uma grande parcela de crianças, principalmente as de periferia e classe média, aproveita o tempo fora da escola para brincar e correr livremente pelos campinhos de futebol, pelas vielas da comunidade ou até mesmo pelas ruas de seu bairro, experimentando e vivenciando diferentes situações, que exigem delas respostas corporais e posturas corporais que as tornam aptas às leituras mais complexas.

A relação necessária que o(a) educador(a) deve ter diante de seus alunos(as) a fim de entender o que seus corpos têm a dizer passa, conseqüentemente, pela sua capacidade de

[...] estabelecer climas adequados nem sempre acontece. A habilidade social em nossos dias é necessária para desenvolver relacionamentos saudáveis. Os professores devem utilizar estratégias para ser um bom comunicador, facilitador e colaborador nas relações. É impossível aprender em climas hostis já que o aluno responde a isto com bloqueios. O professor com a capacidade de ouvir, respeitar e dar carinho tem grandes possibilidades de que os alunos aprendam melhor (SECO, 2008, p. 201) [tradução do autor].

A capacidade de escuta a que se refere a autora é justamente a escuta não verbal, Falkenbach (1999) argumenta que a escuta do(a) professor(a) deve perceber a criança de forma inteira e global, captando imediatamente sua forma de ser, gestual e tônica, a expressividade por meio das diferentes linguagens. Infelizmente, o que se observa com propriedade é a falta de envolvimento do(a) professor(a) com as questões corporais em face da demanda de tarefas burocráticas que necessita cumprir durante o tempo da aula. Alguns sistemas de avaliação externa têm cobrado da escola rendimento cognitivo, a aprendizagem efetiva em leitura e escrita, e o(a) professor(a) se vê refém das avaliações no final do ano letivo, muitas vezes se esquecendo de realizar a escuta de seus alunos. A respeito, Silva et al. elencaram, após estudo com professores e alunos do 1º ciclo do ensino fundamental, portanto o mesmo público-alvo desta pesquisa, alguns indicadores importantes sobre a linguagem não verbal:

- A linguagem não verbal é de extrema importância para a comunicação e relacionamento social, correspondendo a uma modalidade primitiva de apreensão do indivíduo e do mundo que o cerca;
- Este tipo de linguagem exprime sentimentos e emoções quase sempre não verbalizados;
- Na escola ainda predomina um modelo tradicional, no qual o corpo como expressão ainda não é compreendido;
- Diante da dificuldade de se compreender o corpo como expressão e fala, revela-se a necessidade de um referencial teórico para facilitar tal interpretação (2004, p.14).

Em linhas gerais, entendo que tanto o trabalho docente, sua formação, sua concepção de homem e de mundo e como suas experiências corporais dão sentido à prática pedagógica. Compreendo que, com o surgimento do mal-estar docente em decorrência de uma mudança muito significativa na estrutura da família e da sociedade, dos valores e interesses por parte dos(as) educandos(as), o(a) professor(a), mais do que nunca, necessita de suporte físico, emocional, espiritual e mental para cumprir com sua atividade.

A valorização do(a) professor(a) tem de ser emergente, tanto na conquista de novas tecnologias e metodologias que favoreçam sua prática, como no seu progresso na carreira e na melhoria dos salários. O ambiente de trabalho necessita ser propício e saudável, mantendo o equilíbrio nas atividades emocionais, sendo respeitado não como detentor do conhecimento, mas como figura importante no processo de crescimento e evolução do cidadão. Seu corpo, sua mente e seu espírito precisam estar livres de qualquer amarra ideológica ou de ordem patológica; seu corpo necessita de liberdade para expressar seus desejos, anseios, angústias e medos, porém alguém terá de estar lá para ouvi-lo, auxiliá-lo e compreendê-lo. O(a) professor(a) não poderá estar só. A educação não se fará somente com alunos e concreto. O(a) professor(a) é insubstituível.

A capítulo seguinte traçará o caminho percorrido pelas educadoras durante sua formação, enfatizando os aspectos corporais, relatando as experiências e a trajetória de formação corporal das educadoras, o caminho percorrido pelos seus corpos desde a infância aos dias atuais, revelando práticas, posturas, anseios, vontades, medos, certezas e incertezas.

2. DO ÊXODO DA FORMAÇÃO CORPORAL

“Eu sou aquele que sou”.

Êxodo 3:14

Esta capítulo destina-se a descrever a realidade e a traçar o perfil das participantes do estudo a partir da entrevista e do memorial descritivo (Anexo 2), conhecendo o caminho da formação corporal dessas educadoras e a sua trajetória corporal nas diferentes etapas de seu mundo vivido até o momento atual.

Seus nomes reais foram substituídos por pseudônimos escolhidos aleatoriamente, todos eles de origem bíblica, sem qualquer relação entre quem foram essas mulheres ao serem citadas na Bíblia, nem os seus significados estabelecem qualquer relação com a personalidade ou características das participantes.

2.1 O templo

Procurando não me distanciar da nomenclatura utilizada ao longo deste estudo, utilizarei o termo “templo” em seu sentido figurado para descrever o campo (escola) onde se desenvolveu o estudo. A escolha desta escola deu-se em razão da minha proximidade com a realidade, por conhecer cada espaço, a disponibilidade para o estudo, ter acesso à direção do estabelecimento e certeza do aceite por parte do grupo de educadoras. As informações a cerca da Escola foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A escola é pública, mantida pelo Estado do Rio Grande do Sul, situada na confluência das ruas Benjamim Constant e Marechal Floriano, na cidade de Palmeira das Missões. Foi fundada no dia 21 de maio de 1929, pelo do decreto estadual nº 4312, sendo a escola mais antiga do município. O terreno para a sua construção foi doado por um importante e antigo morador da cidade.

Atualmente a escola atende às modalidades de educação infantil níveis A e B, anos iniciais e finais do ensino fundamental, totalizando aproximadamente 360 alunos em dois turnos de funcionamento. O corpo docente é constituído por 23 professores e 10 funcionários.

A comunidade escolar é composta de famílias de, em média, quatro a cinco pessoas. A maioria possui casa própria, tem acesso a água, luz, telefone, televisão, internet e carro. Mais de 100 famílias recebem benefícios do Programa Bolsa Família do governo federal. Os alunos são oriundos de vários bairros que se situam nas proximidades da escola e também da zona rural, os quais utilizam o transporte escolar municipal. Os pais exercem variadas profissões, como comerciantes, funcionários públicos, autônomos, mecânicos, chapeadores, motoristas, pedreiros, agricultores, professores, artesões, pensionistas, entre outros.

A maioria dos pais possui ensino fundamental e médio completo. As famílias têm como forma de lazer passear, frequentar festas, bailes, clubes, assistir a jogos de futebol, ir à igreja, entre outras. A religião predominante é a católica, mas há também manifestações religiosas como evangélica, adventista, testemunhas de Jeová, espírita, entre outras. Os pais atribuem sua escolha pelo educandário à localização próxima às residências, por ser pequena, acolhedora, com regras definidas, por possuir bons profissionais e uma ótima metodologia, por ser pública e possuir boas referências.

A organização do tempo da escola é trimestral. Em relação à sua infraestrutura, possibilita o uso de oito salas de aula, laboratório de ciências, de informática, biblioteca com rico acervo literário, sala de multimídia, quadra de esportes adaptada e aberta, sala de educação física, almoxarifado, área de serviço, cozinha, depósito, despensa, sala de direção, área coberta com refeitório, sala de vice-direção, sala de coordenação pedagógica, sala de professores, sanitários para alunos e professores, sala da banda, secretaria, sala de funcionários, banheiro adaptado, praça de brinquedos e pátio.

A escola desenvolve projetos sistemáticos na área da leitura, arte, ciência, dança e esportes. Sua filosofia é: “sujeitos construindo o conhecimento em busca da autonomia cidadã comprometido com a transformação social”.

Os encontros de intervenção através das vivências corporais com as educadoras ocorreram na sala de educação física da escola, espaço esse amplo, arejado, com luminosidade, bem ventilado, aconchegante, limpo e adequado para o número de componentes do grupo. Esse espaço se localiza no andar térreo do prédio, pois a escola possui três andares. A sala está localizada ao fundo de um corredor, onde há pouca circulação de pessoas e poucas intervenções de ruídos externos. Possui espelhos ao longo de sua parede, colchonetes, som, materiais diversos utilizados nas práticas de educação física e armários.

A sala é um espaço disponível a todos os professores e alunos, sendo bastante utilizada para a oficina de dança e, nos dias de chuva, para a prática de educação física.

2.2 As sacerdotisas

As educadoras de educação infantil e anos iniciais e ao serem convidadas a participar do estudo aceitaram e aqui são tratadas como “sacerdotisas”. As oito mulheres, com realidades diferentes, percepções, vontades, sonhos e desejos diferentes, compõem sua própria história e sua trajetória de formação corporal. Como referido anteriormente, seus nomes foram preservados, sendo substituídos por nomes de mulheres bíblicas, seguindo a ordem alfabética.

A primeira sacerdotisa chama-se Judite, tem 46 anos, é casada, tem dois filhos e há 25 anos dedica-se à atividade da docência. Possui Habilitação de Magistério e é licenciada em História. Além de seu vínculo com a escola pública estadual, trabalha na rede municipal de ensino, no cargo de vice-diretora de uma escola. Sua nomeação no magistério público estadual é para anos iniciais.

Judite relata que, ao se lembrar de sua infância, tem lembranças maravilhosas sobre o tempo de criança. Conta que morava em um município pequeno, onde as brincadeiras eram as mais diversas. Gostava muito de ir aos matos colher frutas da época, subir em árvores, brincar nos rios, andar de balanço, correr, deslizar em folhas de coqueiro, andar de bicicleta, brincar de casinha, enfim, “era muito, muito divertida”, frisa Judite. Na escola e na rua também era muito legal, conta ela, pois gostava muito de jogar bola, brincar de pega-pega, esconde-esconde, passar anel, amarelinha, sapata e pular corda. “Não tinha o que não fazíamos para nos divertirmos”, salienta Judite.

Na adolescência o que mais gostava de fazer era andar de bicicleta e jogar vôlei; também frequentava academia e participava de danças. Atualmente, o que Judite mais gosta de fazer é caminhada, que já faz parte da sua vida, tanto que não pode ficar nenhum dia sem praticá-la. Vai e volta da escola a pé e se sente muito bem. Gosta também de dançar, mas com bem menos frequência que anos atrás.

Maria é a segunda sacerdotisa a ser conhecida. Tem 48 anos, é casada, tem três filhas e trabalha há 29 anos como educadora. Está cursando Pedagogia e atualmente é educadora infantil, exerce também outras atividades na escola.

Em seu memorial, Maria descreve que sua infância foi uma época tranquila, gostosa, da qual tem ótimas recordações. Até seus seis anos de idade, Maria morou no interior, em uma granja. Ela conta que sua irmã, quatro anos mais velha, era sua parceira nas brincadeiras. Segundo ela, “nessa época as nossas brincadeiras eram subir nas árvores, andar a cavalo,

pega-pega, brincar nos balanços feitos com corda e os ‘natural’, de cipó e sapata”. Aos sete anos, relata Maria que vieram morar na “cidade”, onde as brincadeiras mudaram um pouco, mas iam bastante à praça do hospital, onde corriam à vontade, subiam nas árvores e se balançavam. Na cidade aprenderam a andar de bicicleta e tinham de ficar mais em casa, inventando brincadeiras apropriadas para esse ambiente. Maria conta que na escola brincavam de rodas cantadas, cinco-marias e jogar bola livremente. Na adolescência, a atividade esportiva preferida por Maria era jogar handebol e participar de corridas (100 m).

Mais recentemente, Maria participou de um time misto de vôlei com encontros semanais, a qual considerava uma atividade muito prazerosa. Atualmente, relata que suas práticas corporais estão deixando a desejar e que seu corpo já sente os resultados negativos disso, o que a fez tomar uma atitude urgente neste aspecto, porém não relata qual foi. Em seu relato Maria não tece nenhum comentário acerca das práticas corporais durante o processo de formação no Magistério, nem mesmo no atual curso de Pedagogia.

Marta é a terceira sacerdotisa, tem 44 anos, é casada, trabalha há 25 anos no magistério. Tem um filho. Possui formação superior em Educação Física e atualmente trabalha com uma turma de 3º ano e com a educação infantil.

Marta relata que, quando criança, morava numa casa com seus pais e seus irmãos. Foi uma época muito gostosa, segundo ela, pois o medo da violência ainda não assombrava a vida das crianças. Brincavam no pátio, de casinha, de teatro e se deixavam levar pelo mundo do faz-de-conta. Na rua, liberavam a energia correndo, pulando e jogando bola. Na escola, adoravam o recreio, as aulas de educação física e a correria no caminho de volta para casa. Em seu memorial Marta relata quase que a todo o momento no plural, fazendo referência a seus irmãos. Na adolescência continuou brincando na rua, onde jogavam caçador, vôlei e handebol.

Na escola, Marta participava das aulas de educação física com entusiasmo e representava a escola nos campeonatos de vôlei e handebol. Depois de adulta, relata que foi se acomodando e hoje se considera uma pessoa sedentária. Atualmente a única prática corporal que faz é a sexual. Chegou a fazer caminhada, a frequentar academia e até hidroginástica, mas acabou desistindo. Hoje tem muita vontade de fazer alguma atividade, mas não encontra tempo e disposição.

Noemi é a quarta sacerdotisa do estudo. Tem 46 anos, é casada e há 27 anos trabalha como educadora. Tem uma filha. Sua formação maior é a especialização em Interdisciplinaridade. Atualmente desempenha atividades docentes em uma turma de 2º ano e também no setor de coordenação pedagógica.

Noemi relata que, quando criança, brincava em casa com seus irmãos de jogar caçador, futebol, esconde-esconde, pega-pega e, nos dias de chuva, brincava de casinha no galpão, onde cozinhava com os demais, assavam batata e mandioca na brasa e caçavam passarinhos. Quando iam para a roça com o pai e a mãe, Noemi descreve que as crianças eram deixadas à sombra de algumas árvores, onde ficavam brincando, embalavam-se nos galhos, desciam e subiam nas mesmas. Aos domingos a criançada da rua se reunia e brincavam num campinho que havia em frente à sua casa.

Na escola Noemi costumava brincar num matinho nos fundos, onde seus colegas se penduravam nos cipós das árvores, balançavam-se e saltavam longe. Ainda na infância, brincavam de cantigas de roda. Quando adolescente, as brincadeiras eram mais com bola, caçador, futebol e jogos de mesa e baralho. Já adulta, na formação de magistério, Noemi diz que as atividades corporais que realizava eram jogos esportivos, ginástica e cantigas de roda. Atualmente, Noemi costuma fazer caminhada e dançar de vez em quando.

Síntique, a quinta sacerdotisa, tem 48 anos, é solteira, não tem filhos e trabalha há 27 anos no Magistério. Possui Habilitação de Magistério, Pedagogia Séries Iniciais e especialização em Psicopedagogia. É nomeada e atualmente trabalha com duas turmas de anos iniciais do ensino fundamental.

A educadora inicia seu memorial relatando: “Começo dizendo que sempre gostei de atividades físicas, sejam elas espontâneas ou dirigidas”. Síntique, quando criança, viveu no interior, com todas as vantagens e opções que esse espaço oferece. Por essa razão, relata que subia em árvores, corria pelos campos, matos, estradas e terras lavradas; brincava de carrinho de lomba feito de folhas de coqueiros, andava a cavalo e caminhava 10 km para ir à escola.

Para ela, o desafio na adolescência foi aprender a andar de bicicleta e que a sensação de liberdade trazida pelo vento perdura até hoje, pois é apaixonada por moto. Síntique caminhava muito e adorava as aulas de educação física, como atletismo e jogos. Relata também que nessa época aprendeu a não gostar de handebol, pois o professor passou as regras do jogo no primeiro período e no segundo período já levou a turma para a quadra. Conta ela que foi uma confusão, pois ele gritava muito e, em determinado momento, a empurrou e disse: “Vai tonga!”. Então, “o jogo terminou para mim”, relata Síntique, que, além de odiar o professor, passou a não gostar dessa modalidade de esportes, mas continuou gostando das outras atividades físicas.

Síntique conta que em casa sua tarefa era manter o assoalho sempre brilhando. Então, desenvolveu a habilidade de lustrá-lo com os dois pés, num movimento de vaivém. Desde os 24 anos faz academia, inicialmente aeróbica, sempre com a mesma música. Quando começava

a tocar, algo lhe aflorava, era um enlevo, pois ficava tomada por aquela sensação, destaca Síntique.

Após essa atividade, por muitos anos fez step, em que a sensação era a mesma, pois o corpo se conectava com a música, ou vice-versa. Chegou a fazer até três aulas diárias em época de férias. Salienta que, em razão dos excessos, adquiriu uma lesão no joelho, restando-lhe, então, a musculação e ginástica localizada, que, segundo ela, realiza com satisfação incrível. Enquanto faz os exercícios, relata que fecha os olhos e fica tomada por uma sensação agradável, que percorre todo o seu corpo. Síntique põe uma toalha nos olhos e pontua: “Esse momento é só meu, esqueço tudo o resto – os colegas da academia e o mundo lá fora”. Paralelamente a isso, sempre fez outras atividades, como caminhadas e andar de bicicleta. Dos 20 aos 35 anos andou muito, a bicicleta era uma extensão das suas pernas. Hoje usa-a regularmente aos finais de semana.

Síntique relata ainda que durante três anos fez yoga em uma conceituada escola de Passo Fundo, onde aprendeu a trabalhar a respiração e aperfeiçoou a flexibilidade que já tinha. Atualmente, faz musculação e ginástica localizada, nunca faltando, pois se dirige para lá – academia – com a sensação de uma criança quando vai à sorveteria. A educadora, em nota de observação, relata que o que mais gosta é ser confundida como professora de educação física.

A sexta sacerdotisa deste estudo é Talita, 49 anos, 33 deles dedicados ao magistério; tem uma filha e está separada judicialmente. É licenciada em Geografia e atualmente trabalha com uma turma de 1º ano.

Talita conta que as brincadeiras na sua infância ocorriam sempre aos sábados e domingos. Aos sábados na casa dos avôs maternos, pois os filhos e os netos os visitavam. Como eram adventistas, era o dia do agito dos netos. Aos domingos brincava na casa de seus pais. Na casa de seus avôs brincavam com pneus, rolavam dentro deles morro abaixo; caminhavam sobre tambores para manter o equilíbrio; brincavam de esconde-esconde no feno; equilibravam-se nos barrotes altos dos galpões de armazenagem de produtos agrícolas. Na casa de seus pais Talita jogava moinho, cartas. As meninas brincavam de fazer comidinha e os meninos faziam carrinhos de madeira, de sabugo. Sua mãe sempre gostou de fazer doces e bolachas caseiras e servi-las para as crianças com limonada.

Da escola Talita relembra com saudades das brincadeiras de roda, dos jogos de caçador e dos piqueniques a beira do rio. Em sua adolescência, relata que foi uma “espoleta”, pois corria, pulava corda, fazia estrelinha, tanto que rasgou o pé em um arame farpado ao fazer uma estrelinha. Brincou até os 15 anos de fazer comidinha; ia à praça para brincar,

sempre rodeada de crianças. Gostava de levar as crianças da vizinha para brincar na areia. Na rua brincava de pega-pega até a noite. Para ela são lembranças de um tempo em que havia brincadeiras saudáveis. “Era brincar mesmo”, relata.

Na fase adulta, Talita narra que por um longo tempo “anulou-se”, deixando de fazer as coisas de que gostava e limitando-se a ser dona de casa. Hoje faz exercícios, caminhadas e pretende, em breve, voltar para a academia. Revela que se exercitar é um alimento que dá energia, vigor, jovialidade, com o que se sente bem mais calma, tranquila, relaxa.

Verônica, a sétima sacerdotisa, tem 47 anos, é casada, tem duas filhas e há 27 anos trabalha como professora. Tem Habilitação de Magistério e é licenciada em Educação Física. Atualmente é professora de anos iniciais.

Em seu memorial descritivo sobre a sua trajetória corporal, Verônica pouco relata sobre sua vida. Segundo ela, na fase de criança, do zero aos sete anos, morava no interior, onde suas atividades eram correr pelo pátio, gramados, campos e estradas, andar a cavalo, pular cerca, brincar em árvores no meio do mato, brincar de boneca, carrinho de rolimãs e rodas cantadas.

Já na idade escolar, dos sete anos em diante, passou a morar na cidade e, além das atividades anteriormente descritas, na escola participava de rodas cantadas, exercícios físicos, atletismo; e em casa, reunia-se com os vizinhos da rua, que fechavam, e jogavam vôlei e futebol.

Na fase adulta, Verônica conta que praticou atividades de ginástica, vôlei e handebol. Participou de um time de voleibol num clube da cidade. Coursou a Faculdade de Educação Física e há anos faz academia de duas a quatro vezes por semana e caminhadas ao ar livre.

Zara é a oitava sacerdotisa, tem 60 anos, casada e mãe de quatro filhos. Encontra-se em vias de se aposentar. Tem formação em Pedagogia Séries Iniciais. Atualmente atua numa turma de alfabetização.

Em seus relatos Zara conta que, quando criança, foi criada muito dentro de casa, sozinha, pois era a única filha mulher e a caçula; os outros são três homens. Zara é da época em que menina não brincava com menino, mesmo sendo irmãos. Até seus oito anos brincava de bonecas ou com um gatinho, mas sempre só e praticamente somente dentro de casa. Com cinco anos, ganhou uma boneca “Estrela” que caminhava, que era o máximo para a época, recorda ela.

Com oito anos Zara perdeu o pai, e sua mãe, que era uma pessoa muito enérgica, disse-lhe: “Agora que teu pai morreu, vais apanhar que nem os guris (seus irmãos)”. Ela relata que a partir daí foi ainda mais reprimida. Não saía para nada, apenas para a escola e a igreja.

No horário em que não estava na escola, chuleava calças, pois sua mãe era costureira e trabalhava muito para sustentar a família. Também ajudava nos afazeres domésticos.

Zara gostava muito de ler fotonovelas, mas tinha de fazê-lo escondida. Também, adorava fazer tricô. Na escola brincava de roda, pular corda e cinco-marias; das duas últimas atividades gostava muito.

Na frente de sua casa havia um campinho em terreno inclinado. Zara tinha loucura por dar uma volta num carrinho de lomba, mas sua mãe não a deixava. Um dia contou o seu “sonho” para uma vizinha, que lhe disse: “Um dia que chegar uma visita lá na tua casa, corre aqui que eu te empresto o carrinho e tu dás uma volta”. Foi o que fez: desceu a lomba duas vezes e voltou para casa realizada.

Zara frequentou as aulas de educação física tanto no primeiro como no segundo grau, mas não gostava e não sabia jogar vôlei; gostava apenas de caçador. Na faculdade sempre que podia não fazia as atividades. Hoje frequenta academia por recomendação médica, onde faz *Met Pilates* e sente-se muito bem, embora encare as atividades não como prazer, mas como solução para seus problemas de saúde.

Ao transitar pelas memórias corporais das participantes constatei a existência de problemáticas semelhantes e diferenças singulares. A esse respeito teço algumas considerações relevantes, buscando conhecer e compreender a trajetória de formação corporal dessas educadoras.

Analisando seus escritos percebe-se que é comum entre as sacerdotisas a proximidade em relação às suas idades, pois, com exceção de Zara, as demais têm entre 44 e 49 anos, mas todas se encontram na mesma faixa etária, são adultas médias. O tempo de trabalho é outro dado relevante, visto que todas têm mais de 25 anos de profissão. Zara aposentou-se ao término dos encontros. Exceto Síntique, que é solteira, e Talita, que é separada, porém tem uma filha, as demais são casadas e têm filhos. Apenas Maria está estudando.

As sacerdotisas, ao relatarem suas trajetórias e vivências corporais, apresentam semelhanças no período de infância, dentre as quais o fato de morar no interior, retirado do centro urbano. Judite morou em um município pequeno; Talita, Zara e Marta não revelaram o local onde passaram a infância. Para Maria, Síntique, Verônica e Noemi, o fato de terem passado um tempo considerável de sua vida morando em locais em contato com a natureza favoreceu a aproximação com matos, estradas, campos, onde as brincadeiras se manifestaram. Outro aspecto em comum que seus escritos revelaram é o contato com jogos e brincadeiras populares na infância, tanto na escola quanto na rua.

Maria, Síntique e Judite aprenderam a andar de bicicleta na adolescência. Verônica, Noemi e Marta preferiam jogos, esportes, atividades de ginástica e atletismo. Talita nesta fase ainda brincava e Zara destaca-se das demais por não gostar de educação física no ensino fundamental e médio. Esta, quando criança, gostava mais de pular corda, pois era proibida de brincar fora de casa, por ser filha única, e muito menos com os meninos; restava-lhe, então, brincar de boneca e fazer trabalhos manuais. Síntique destaca em sua escrita uma singularidade: a experiência negativa que teve na adolescência com o esporte handebol, mais precisamente com seu professor.

Apenas nas falas de Noemi e Zara se percebe a existência de práticas corporais na sua formação em nível de magistério, porém Zara não as apreciava e Noemi relata que eram jogos esportivos, ginástica e cantigas de roda. Apesar da graduação em Educação Física, nem Marta nem Verônica citam em seus relatos a formação acadêmica e específica como momentos de formação corporal para a preparação docente. Esse dado chama a atenção não porque as sacerdotisas têm formação na área, mas pelo fato de não ter sido significativo a ponto de relatarem qualquer experiência corporal. Maria, apesar de estar cursando uma graduação, Síntique, Judite e Talita em momento algum falaram sobre sua formação em nível de graduação.

Seus relatos de participação ou envolvimento com práticas corporais quando adultas e no momento atual revelam apenas o envolvimento em atividades como participação em times de voleibol, mais especificamente no caso de Maria e Verônica, e prática de caminhadas, para Judite, Verônica, Talita, Marta e Noemi. Zara faz academia por recomendação médica; Talita e Síntique optaram pela academia porque as atividades físicas lhes são agradáveis.

As singularidades revelam traços curiosos de cada sacerdotisa. Zara, por exemplo, parece ter vivido uma infância com muitas restrições e privações, mesmo cheia de desejos e sonhos. Talita disse que, após o casamento, “anulou-se” e voltou a desenvolver práticas corporais somente após sua separação. Marta pontua que a única atividade corporal que realiza no momento é a atividade sexual. Pelos relatos, Síntique parece ter mais contato com atividades corporais que as demais, pois praticou e ainda pratica diversas atividades, dentre as quais *yoga*.

Na capítulo seguinte as sacerdotisas são submetidas a encontros de formação envolvendo práticas corporais.

3 DAS CRÔNICAS

“Cantai ao Senhor, terra inteira,
 Anunciai cada dia a salvação que ele nos trouxe.
 Proclamai às nações a sua glória,
 A todos os povos as suas maravilhas.
 Porque o Senhor é grande e digno de todo o louvor,
 O único temível de todos os deuses,
 Porque os deuses dos povos, sejam quais forem, não passam de ídolos;
 Mas foi o Senhor quem criou os céus.
 Em seu semblante, a majestade e a beleza,
 Em sua Morada, o poder e a felicidade.”
 I Crônicas 16: 23-27

A capítulo “Das crônicas” faz a descrição do fenômeno ocorrido durante os encontros com as participantes da pesquisa, relatando os acontecimentos anotados e registrados no diário de campo do pesquisador durante e após os encontros, mediante as observações.

As narrações revelam os acontecimentos envolvendo as sacerdotisas, suas falas, impressões, dificuldades, preferências, medos, incômodos, entre outras percepções, tendo a sala de educação física como o local das intervenções e a atividade como pano de fundo das vivências corporais. O termo “crônicas” é utilizado aqui para referendar a interação entre pesquisador e educadoras e os acontecimentos decorrentes das intervenções, utilizando-se uma linguagem simples, clara e objetiva.

3.1 Dos encontros e relatos

Os encontros de intervenção com as educadoras foram pensados e planejados com base em práticas corporais anteriormente vivenciadas pelo facilitador ao longo de sua formação profissional e em de experiências como docente na escola e na oficina ministrada. Houve a preocupação e o cuidado em estabelecer uma progressão pedagógica e inventiva

entre os encontros, inicialmente pautados no desenvolvimento pessoal – individual – e, em seguida, no desenvolvimento grupal.

3.1.1 Primeiro encontro: confiar e sentir-se confiante

Neste primeiro encontro constatei que as educadoras chegaram à sala de educação física dispostas emocional e corporalmente. Estavam eufóricas e, ao mesmo tempo, curiosas para saber em que consistiria o trabalho, visto que, teoricamente, era de seu conhecimento apenas o número de encontros, que se restringiriam às educadoras de educação infantil e anos iniciais e que deveriam frequentá-los utilizando roupa confortável. Após esclarecer os momentos dos encontros e os objetivos, conduzi o início do primeiro encontro.

A sensibilização: roda de integração (TALEMA, 2004, p.48). Para isso as participantes foram convidadas a formar círculos concêntricos. Orientei que elas deveriam circular para a direita olhando-se, olhos nos olhos; ao sinal os círculos deveriam parar de girar e disporem-se frente a frente, dando-se as mãos; afastando-se alguns passos das demais duplas e em voz baixa, deveriam contar à parceira os três melhores momentos da sua vida. A dinâmica foi repetida duas vezes, porém na segunda vez deveriam revelar os três momentos mais interessantes de sua vida e, na terceira vez, contar qual era seu maior desafio hoje.

Nessa atividade as educadoras iniciaram tímidas, mas foram se soltando e adquirindo confiança no decorrer da atividade. Pela linguagem não verbal constatei que a maior dificuldade residiu no ato de olharem uma nos olhos da outra e de fixarem o olhar sem desviá-lo enquanto giravam na roda. Porém, no momento da verbalização, as educadoras falaram bastante; a postura de escuta de algumas se destacou, demonstrando interesse no ouvir, dividindo experiências com entusiasmo, envolvimento e respeito. Como esse foi um momento de escuta e privacidade, não tive conhecimento do conteúdo de suas conversas.

As atividades corporais: caminhares e bailares (TALEMA, 2004, p.49). Ao som de uma música, organizei uma caminhada pelo espaço disponível, orientando que fosse imbuída de muita determinação, com olhar direcionado a um objetivo, com foco, sempre dirigindo o olhar para o horizonte, para o longe, para o transcendente. Ao parar a música, as participantes deveriam parar no lugar, cruzar os braços no peito, olhos fechados, punhos cerrados, desafiando-se a enfrentar os desafios da vida, assumindo a postura do guerreiro, aquele que luta, vence e é forte.

Percebi que a postura sugerida para a atividade foi introjetada e externalizada de forma significativa. A linguagem não verbal expressada pelas educadoras com essa postura demonstrou um corpo robusto, determinado, olhar focado, transcendendo. Ao permanecer no lugar cruzando os braços sobre o peito na posição do guerreiro, todas estavam de cabeça erguida, peito aberto, assumindo e enfrentando os desafios da vida, com força, otimismo, perseverança. Ao término da atividade, o grito do guerreiro demonstrou a descontração e a desculpabilização.

Na sequência dançaram livremente; após, em duplas, uma seguindo o caminhar da outra; em seguida, quatro a quatro e, finalmente, todas formando um único grupo, sem perder o contato. Nesse momento ficou evidente a necessidade que as educadoras têm de expressar, extravasar, descontrair, pois externavam risos, gargalhadas, gritos e muita empolgação. Quando motivadas a dançar duas a duas, o contato corporal e o permitir serem tocadas foram dando asas à imaginação. Em trios foram experimentando novas formas de se movimentar, foram se conectando umas às outras, permitindo-se ocupar os diversos espaços. A dança criativa possibilita o emergir da ação inventiva, imaginária. Nesse sentido Cunha destaca:

Uma das principais características da dança criativa é a identificação da estrutura corporal, através dos mecanismos senso-psicomotrízes que condicionam à descoberta da formação de uma imagem corporal. [...] Outra característica é o uso de formas e conteúdos que se relacionam com as qualidades de movimento (grande - pequeno, longe - perto, forte - fraco, entre outros. [...] outro aspecto da dança criativa é a probabilidade de transferir os conceitos básicos da psicomotricidade para o movimento expressivo, através da utilização do princípio da totalidade, que caracteriza a integração do trinômio corpo, intelecto e emoção. O indivíduo se identifica consigo mesmo, tornando-se o único possuidor desse momento de movimento (1988, p. 11).

Verônica, uma das educadoras, instigou as demais a se entrelaçarem, a se aglomerarem e a estabelecerem novos contatos com outras partes do corpo, evidenciando a dança criativa. O clima que emergiu do grupo foi contagiante, pois pareciam tão envolvidas e tomadas pela alegria que não queriam parar.

Ao participarem da atividade de conduzir a colega com venda nos olhos, ao som da valsa de Strauss (2011), percebi que conduziram e foram conduzidas com muito cuidado e envolvimento. Nesse momento Síntique disse: “Já me sinto confiante”, e ensaiou uma fuga da companheira, mas não o fez. Seus corpos se deslocaram no espaço de forma comedida no

início e com mais facilidade ao término. Noemi exclamou: “Ai que alívio a luz! Senti-me tonta”.

O relaxamento: dinâmica do ninho (TALEMA, s.d). Organizei o relaxamento no sentido de buscar aconchego, tranquilidade, paz interior, confiança e segurança. Quando a última participante se aconchegou, formou-se o grande ninho. Então, conduzi o relaxamento por meio de exercícios de respiração. Houve entrega total: elas se aconchegaram no emaranhado que seus corpos formaram, remetendo-as a uma conexão com o vital, com a essência de seu ser, com o cosmos. Conforme Talema:

É a intimidade com a natureza. É o sentimento de estar vivo e fazer parte de uma totalidade. É, portanto, a conexão com a Essência (natureza básica) e com o Universo, o Cosmos. É a vivência pura da religiosidade: Religar= ligar-se de novo. É transcender o Ego, o excesso de pensamentos, o diálogo interior que nos desconecta do aqui e agora. É também encontrar o seu lugar no mundo. O sentido de nossa vida. Concentrar-se no presente (2004, p. 40).

O olhar das educadoras transmitia descanso, relaxamento e revigoramento de suas energias ao final da dinâmica.

3.1.2 Segundo encontro: eu e o outro: nossas emoções

Neste dia fui até a sala dos professores buscá-las, pois se encontravam deitadas nos sofás e com as luzes apagadas. Entrei e fui de imediato motivando-as dizendo: “Gurias, vamos! Hoje teremos uma surpresa ao final do encontro”. Como de costume, expus a temática a ser abordada no encontro.

A sensibilização: dado das emoções (TALEMA, 2004, p. 64). As participantes formaram dois grupos ocupando espaços diferentes no chão da sala utilizando-se de colchonetes. Enquanto um dos grupos se deitou usando os joelhos para apoiar a cabeça, o outro grupo permaneceu espalhado, cada uma assumindo uma posição diferente. Então, entreguei a cada um dos grupos um dado, em cujas seis faces estavam escritas palavras relacionadas a emoções positivas e negativas. Elas deveriam lançar o dado e, conforme a face revelada, a palavra deveria ser utilizada para verbalizar ao grupo o que representava em sua

vida, em quais momentos ou situações da sua vida defrontava-se com tal emoção e onde ou quando (não) sentia ou (não) gostava de senti-la.

Percebi diferentes manifestações ao longo da atividade, como risos, choro, alegria, tensão, entre outras. Não tive contato com o conteúdo de suas falas, porém, segundo elas, não sentiram nenhuma dificuldade de falar sobre suas emoções, tanto negativas quanto positivas: “é mais fácil falar quando já conhecemos as outras pessoas”. Os dados tinham em suas faces as seguintes palavras: medo, dor, alegria, saudade, amor, felicidade, serenidade, fraqueza, melancolia, paciência, poder, tristeza, segurança, paixão, carinho, ansiedade, rejeição, paz, culpa, ódio, raiva e satisfação. Observei que apenas Noemi se emocionou; as demais demonstraram um olhar atento, posição de escuta e, ao mesmo tempo, de interação.

As atividades corporais: dança das partes coladas (autoria desconhecida, com adaptações do facilitador). As educadoras responderam de forma positiva à atividade, sem restrições em relação aos contatos corporais; ao contrário, sentiram-se muito à vontade em trocar de dupla e unir uma parte do seu corpo a outra de diferentes colegas. Especialmente quando algumas partes, como peito, bumbum e nariz, foram anunciadas, ouviram-se muitas gargalhadas e, após, descontração e satisfação. De acordo com Bertherat:

É só através da atividade que nossas percepções sensoriais podem desenvolver-se. Mas não de qualquer atividade. Não da atividade mecânica, da repetição do mesmo movimento dezenas de vezes. Isso só serve para exercitar a teimosia, para nos embrutecer. O movimento só serve como revelação de nós mesmos quando tomamos consciência do modo pelo qual ele se realiza ou não (1999, p.86-87).

O mesmo comportamento se revelou na atividade do espelho, na qual elas demonstraram muita energia e disposição em copiar o gestual produzido pela colega que estava a sua frente, imitando um espelho. A música sugeria movimentos dançantes e vigorosos, carregados de sensualidade; assim, seus corpos expressaram movimentos com o quadril, com as mãos em posição de insinuação sensual. Ao mesmo tempo em que cantavam, foram substituindo as emoções tristes e cansadas por alegres e descontraídas. Apenas uma das duplas apresentou dificuldades em se deixar fluir e improvisar. Marques, nesse sentido, teoriza:

O processo de improvisação em dança – que pode ou não levar ao processo de composição coreográfica – implica que aprendamos a trabalhar com nossos gostos, preferências pessoais e necessidades internas de movimento e exploração espacial sem que nos desliguemos do grupo (2003, p.49).

A todo o momento eu instigava a dupla a fazer circular o quadril, a ser sensual com as mãos, a insinuar-se com os ombros. Não foi muito utilizado o deslocamento pelo espaço com as educadoras, que se limitaram a dar passos pequenos e giros no lugar.

Ao conduzir o trezinho, na atividade seguinte, ao som da música do documento sonoro de Gil (2002), as participantes cantaram, bateram palmas, fizeram gestos de abraçar junto ao peito, andaram em várias direções, executaram giros e tantos outros movimentos que o espaço foi pequeno para o fluir de sua criatividade e de suas emoções.

O relaxamento: massagem dos quatro elementos (TALEMA, s.d) terra (movimentos de amassar), fogo (movimentos de friccionar), água (movimentos de deslizar) e ar (movimentos de espanar), ao som da música de Corciolli (2001). Senti que as educadoras iniciaram a massagem em suas colegas com dificuldades na coordenação dos movimentos e com receio de machucá-las. Então, solicitei-lhes que perguntassem se a massagem estava boa, se necessitavam aplicar mais ou menos força. Logo foram ficando mais autônomas e menos inseguras em relação às manobras e à força aplicada. O objetivo dessa massagem é estimular o toque corporal e o relaxamento momentâneo. Esse passou a ser o momento mais esperado dos encontros, pois nos corredores da escola sempre me questionavam: “Terá massagem no próximo encontro?”

Percebendo que ainda havia um tempo disponível, convidei todas para se deitarem e escutar um relaxamento guiado (CORCIOLLI, 2002). Quando dei por encerrado o encontro, as participantes demonstraram via palavra sua satisfação e o desejo de continuarem mais tempo em relaxamento.

3.1.3 Terceiro encontro: voltando a ser criança

Neste encontro as educadoras, ao entrarem na sala de educação física, depararam-se com um cenário diferente do corriqueiro para os encontros, visto que eu havia disposto oito cadeiras em forma de círculo e, ao centro, uma caixa, que chamava a atenção pelo tamanho.

A *sensibilização*: meus brinquedos (autoria desconhecida com adaptação do facilitador). Dentro da caixa havia os seguintes brinquedos: uma boneca bebezinho, uma bruxinha de pano, um ferro elétrico de plástico, uma panelinha de plástico, uma xícara e pires de plástico, um garfo de plástico, um ursinho de pelúcia miniatura, uma bola, um dado de pano com letras, um tabuleiro de dama, um chocalho, uma bola de meia, uma corda, um bichinho de pelúcia grande, uma pipa, uma bolita, um carrinho, um boneco do Homem Aranha, óculos colorido, um pino de boliche e uma guitarra.

Convidei-as para que, uma de cada vez, se dirigissem até a caixa e escolhessem um brinquedo, trazendo-o consigo. Após todas terem escolhido seus brinquedos, solicitei que falassem sobre o porquê da escolha e o que ele representara ou representa em sua vida. A partir da dinâmica suas falas foram anotadas, respeitando-se a ordem na qual aconteceram e de forma livre, conforme a vontade de cada uma.

Marta iniciou falando que, quando olhara dentro da caixa, pensara no bicho de pelúcia, mas, como já o haviam pego, resolvera escolher o Homem Aranha, por causa do filho, que gosta deste personagem. Então, ao ver o boneco lembrara-se do filho. As demais educadoras disseram que sempre os filhos estão em primeiro lugar. Em seu relato Marta disse que, ao ver outros brinquedos na caixa, lembrara-se da infância, pois brincara muito de casinha, adorava ficar sob uma sombra e brincar com ferro de passar e com as panelinhas, de fazer comidinha.

A segunda a falar foi Noemi. Ela disse ter escolhido a boneca bebezinho porque, quando criança, gostaria muito de ter tido uma daquelas, com cabelos, roupinha, mas os pais não tinham condições de lhe dar. Então, brincava com bonecas imaginárias, de milho, morangas, entre outras. Quando ganhou uma de verdade, que tinha cabelos e chorava, não pôde brincar porque estragava. Ela revela ainda que naquele tempo, referindo-se à infância, brincavam ao lado da patente (latrina) e ninguém se incomodava com o mau-cheiro; hoje as crianças são muito enjoadas, não é em qualquer lugar que brincam.

A terceira educadora a falar sobre o brinquedo escolhido foi Verônica. Ela escolhera o brinquedo, porque estabelecera uma relação com a bola. Segundo ela, criou-se em meio aos meninos e tinha de brincar no mato. Sobre as letras impressas no dado, disse que representam a curiosidade que ela tinha. Gostaria de pegar vários brinquedos porque remetem a situações diferentes. Verônica revela que sua mãe fazia bonecas de pano para ela e as primas, mas com o tecido de suas roupas; assim, a mãe vestia as bonecas como vestia a filha. Brincava de médico também. Durante a fala de outra colega, Verônica expôs que ia com a prima à aula de violão. Num Natal também ganhou um violão. Então, servia de companhia para a prima, mas não tinha interesse em aprender, pois nunca gostou de violão; sentiu-se frustrada, pois sua

vontade era a de quebrar o violão. Ainda tem o violão, que agora suas filhas utilizam, pois a mais nova toca este instrumento. Outra passagem relevante para Verônica é uma foto com sua primeira boneca, que de tão velha rachou, após ter durado quarenta anos. Para ela o fato de suas filhas terem brincado com os seus brinquedos é motivo de muito orgulho. A última boneca que ganhou foi quando tinha doze anos. Ela disse: “As recordações vem à tona, os brinquedos muitas vezes eram pra bonito”.

Maria foi a seguinte a falar, revelando que escolhera a guitarra porque gosta de música e num Natal ganhara um violão de plástico e a irmã, uma boneca. Ela conta que a irmã ficou com ciúmes e quebrou uma corda do violão. Seu maior sonho é tocar violão. A filha mais nova está aprendendo, e ela vê na filha a realização de seu desejo porque não teve incentivo.

Judite, a quinta educadora a falar, escolheu o bicho de pelúcia. Ela se considera muito criança, adora bonecas, pois sua tia fazia bonecas de pano na máquina de mão. Considera-se uma mãe amorosa, gosta de dar carinho, beijar; por isso, escolheu o bicho de pelúcia, pela fofura, pela vontade que dá de abraçar e beijar. Judite sente que hoje os alunos não são abraçados, beijados; como falta isso, temos de passar-lhes amor, carinho, proteção. Segundo ela, os pais estão influenciados por outras coisas e estão se esquecendo dos filhos. Na sua fala Judite revela que foi manhosa e conta uma passagem de sua infância: “Uma vez meu tio me fez apertar uma flor com uma abelha dentro e depois fiquei de cama. Aí minha avó me deu um gato de porcelana”. Considera-se uma mãe amada pelo marido e pelos filhos, mas deixa transparecer sua preferência pelo filho homem, ainda que goste também da menina. As colegas intervêm afirmando: “A maioria dos meninos é mais da mãe”. Judite revela gostar do contato físico, da amorosidade. E acrescenta: “Tenho que amar para o trabalho fluir”.

A sexta educadora a revelar seu brinquedo foi Talita. De posse dos óculos coloridos, ela conta que gosta de coisas coloridas, diferentes, não da mesmice, da cor preta, porque lhe faz recordar de um acontecimento muito triste em sua vida: o dia em que o pai se suicidou com um tiro, quando Talita estava usando roupas pretas. Isso aconteceu no dia do aniversário de sua mãe, o que a marcou mais ainda; por essa razão, gosta de coisas alegres, dos alunos. Contou que o dia anterior fora um dia especial, apesar de ter ficado triste com o retorno de sua filha para o lugar onde mora; os alunos estavam felizes, alegres, e o espaço, o vazio que sentia, foi preenchido com a alegria das crianças. Segundo ela, o professor tem de ter um envolvimento afetivo com os alunos, procurando entender os que são filhos de pais separados. Considera-se uma professora nota quatro. Mais tarde, durante a fala de uma colega, Talita revelou que adorava brincar no chiqueiro e até pegou piolho quando ia à casa dos avós.

A fala de Zara despertou a atenção de todas. O brinquedo escolhido por ela foi a corda. Relata que, quando menina, gostava de pular corda e brincar de boneca. Certa vez, quando pequena, viajou com seus pais para a cidade de Rio Grande conhecer a família do pai, de trem. Sua mãe era costureira e seu pai, alfaiate. Naquela época, em virtude da distância e das condições financeiras, era difícil se conhecerem todos os integrantes de uma família. Nessa viagem Zara sentiu saudades de sua boneca, que havia deixado em casa. Mas uma tia lhe fez uma bruxinha de pano, o que serviu como consolo. Para ela foi uma felicidade ter conhecido a avó. Zara conta com muita propriedade os tempos difíceis de sua infância. O pai a registrou somente quando completou cinco anos de idade, numa oportunidade em que foi à cidade, pois moravam no interior, e a registrou com um mês de diferença. Naquela viagem o pai havia comprado uma boneca da Estrela que caminhava, porém com o tempo ela se desmanchou. Zara não lembra muito bem, mas ela caminhava quando era pega pela mão ou quando se tocava sua cintura. Até seus dez anos Zara lembra que tinha a boneca. Gostava também de fotonovela, mas eram raras as revistas e não podia tê-las com frequência. Ao término de sua fala Zara exclama ao facilitador: “Isso é terapia!”.

A oitava e última educadora a falar foi Síntique. Segundo ela, de todos os brinquedos, a bolita foi a que mais a fez se lembrar do irmão falecido, o qual era parceiro para armar arapuca. Porém, conta que apanhava do irmão porque deixava os passarinhos fugir, mas também, em outros momentos, batia no irmão. Relata ainda que uma de suas irmãs era a dama de companhia da mãe e ela era mais do pai e dos irmãos. Disse ela: “Me criei no desvio”. Síntique falou muito de uma irmã, pois, quando sua mãe comprava roupas para a irmã, a sobra sempre era para ela; para a irmã, sempre o melhor. Um fato marcante que ela conta foi que certa vez ganhou uma calça para ir a uma festa, a qual, contudo, ficou pequena. Então, ela chorou muito. A educadora relata que a mãe sentia muito ciúmes dela em relação ao pai e que, por isso, nunca teve escolhas, nem podia sugerir ou dar opiniões. Com o pai brincava de cavalinho no galpão, porque a mãe não podia desconfiar de sua relação próxima, pois a invejava. Quando sua mãe se separou de seu pai, ela decidiu ir embora com ele, desde que não fosse um fardo para ele. O pai queria que ela ficasse com a mãe, queria vê-la casada, mas Síntique relembra que disse a ele: “Vamos ir juntos até um de nós morrer.” Ela conta que todos os namoros que teve até seu pai falecer sabia que não iriam durar muito, justamente porque não queria deixar o pai. Síntique revela ao grupo que seu pai foi vítima de um incêndio em sua casa. Atualmente ela vive com uma pessoa.

As atividades corporais: dança do palhaço (TALEMA, s.d) jogos e brincadeiras com os brinquedos utilizados na sensibilização. Quatro educadoras voluntárias se ausentaram por

alguns instantes da sala, enquanto as demais permaneceram sentadas. Do lado de fora da sala distribuí às educadoras perucas, tinta e outros acessórios para que se caracterizassem de palhaço. Combinei com cada uma que, ao adentrar na sala, ao som de uma música dançante, deveriam se encaminhar até uma colega e sua função seria diverti-la, fazê-la rir, inicialmente sem contato corporal e posteriormente interagindo. Inicialmente, houve só risos e gargalhadas incontidas, mas com o passar do tempo as educadoras foram assumindo o papel de palhaços e promoveram muitas situações engraçadas, convidando as educadoras a dançar, brincar, interagir, e ao final tudo era festa.

O relaxamento: roda de embalo (TALEMA, 2004, p.48) ao som da música de Corciolli (2001). Conduzi o relaxamento das participantes, que se encontravam dispostas em círculo, abraçadas, com suas cabeças encostadas no ombro da colega ao lado, orientando-as a deixar fluir a imaginação, as recordações, as emoções, as sensações.

Durante o desenrolar da atividade fui me movimentando ao redor do grupo e incentivando-as a se desfazerem das imagens, das situações e sensações desagradáveis de sua infância, buscando retomar momentos bons, significativos, alegres, felizes, carregados de significado. A entrega foi quase total, apenas Zara parecia desconfortável. Noemi, que em outras situações já havia demonstrado sua sensibilidade, emocionou-se novamente e, inclusive, pude perceber lágrimas em sua face. Ao término, tomadas por uma intensa vontade de verbalizar, a roda foi aberta e relataram que durante a dinâmica haviam se lembrado de seus pais, com quem mais têm afinidade. Algumas relataram que tinham medo do pai; outras, que a relação com o pai fora sempre de muito carinho.

Em relação à figura materna, descrevem-na como a conciliadora do lar. Embora naquela época – adolescência – os pais fossem muito autoritários, contrariassem os namoros, hoje se sentem felizes com a família. E para encerrar, as educadoras concluíram que possuem muitas afinidades entre si e, por essa razão, conseguem estabelecer um vínculo maior entre si – educadoras de anos iniciais – em relação aos demais profissionais da escola. Segundo elas, o fato de serem mães, casadas e a faixa etária contribui para reforçar as afinidades.

3.1.4 Quarto encontro: eu um ser criativo

O quarto encontro proporcionou as participantes situações de improvisação diante de desafios diversos.

A sensibilização: O corpo oco (DANTAS, s.d) A atividade de sensibilização propôs a vivência da consciência corporal, atividade com o auxílio de vendas, ao som de um rock do documento sonoro Paralamas do Sucesso (1999). Inicialmente, percebi algumas limitações na movimentação de determinadas partes do corpo, porém no decorrer da atividade as educadoras foram adquirindo confiança e, aos poucos, foram tomadas pelo ritmo da música. Verônica, Noemi e Síntique destacaram-se por executar os movimentos com vigor, energia, expansivos e livres; Marta, Talita, Judite e Maria executaram movimentos mais contidos, tímidos, resistidos, principalmente quando a bolinha imaginária chegou aos quadris e peitoral. Observou-se certa limitação em termos de movimentos, pois empregaram um gestual restrito e repetitivo, sem ousadia e liberdade. Ao finalizar a atividade Talita comentou: “Olha só aonde vim parar”. Sua fala foi espontânea, pois, após terem aberto os olhos, ela se percebeu em outro lugar, diferente do inicial.

O sentido que informa ao corpo suas posições e movimentos, e as forças e pressões que nele agem como consequência de seus próprios movimentos é a propriocepção. A propriocepção é a informação que vem do corpo, que circula pelo corpo e que traz a sensação do movimento. [...] “Proprioceptir” é como revirar o corpo, é como vê-lo e ouvi-lo inteiramente. É como degustar o sabor do movimento (DANTAS,1999, p. 111).

Noemi revelou que se sentira tonta; sua expressão, porém, era de alegria, tanto que ao longo da dinâmica ria e gargalhava. Talita mencionou sentir dores nos braços quando a bolinha passeara pelos seus membros superiores.

A atividade museu corporal permitiu, a partir de imagens de gravuras, a vivência de “novas” e “diferentes” possibilidades de movimento. As poses e gestos das gravuras expressaram situações do cotidiano as quais as participantes deveriam reproduzir como se fossem estátuas que compõem um museu. Observei que as educadoras tiveram a preocupação de reproduzir os detalhes, de variar as imagens, e a curiosidade de observar as gravuras antes de assumir sua posição.

Ao repetir por várias vezes a atividade ao som da música de Gil (2002), as participantes demonstraram entusiasmo e alegria, acompanhando a música, ora cantando, ora batendo palmas. Ao finalizar a atividade, propus que cada uma escolhesse uma gravura que mais lhe chamara a atenção ou de que mais gostara. Ao serem questionadas sobre o que representara a gravura, elas destacaram: para Verônica, sua gravura transmitira um ar

angelical, simples, estilosa, mas ao mesmo tempo provocante; para Síntique, a gravura passara um estilo de vida; Zara relatou que sua figura lhe passara um estado de espírito – plenitude; Maria disse que sua gravura era simples, mas sensual; para Noemi, sua gravura a fizera lembrar o tempo em que seu pai a punha nas costas para ir à igreja; a gravura de Marta, segundo ela, transmitira-lhe um casal em harmonia, e Talita fizera a opção pela figura que apresenta crianças, porque adora crianças e a da figura tem cachinhos.

Após esse momento e com o auxílio de Maria, que não estava se sentindo bem, pois descobrira que é portadora de uma doença autoimune, montei com um elástico uma televisão imensa. Como fora descrito no projeto, as participantes deveriam expor a parte do corpo em frente à TV e ao espelho da sala, revelada pelo facilitador. Dividi o grupo em dois. As participantes foram desafiadas a expor seus quadris, seus ombros, sua cabeça, o bumbum, os pés, as mãos, as costas, os cotovelos, as coxas, o abdômem, entre outras, ao som de uma música dançante. A atividade rendeu muitas gargalhadas, porém as dificuldades foram evidentes, principalmente no momento de escolher e/ou decidir as maneiras de expor as partes do corpo não tão lembradas, pois elas existem, mas ficam limitadas por não serem tão solicitadas. Segundo Laban,

o movimento, portanto, revela evidentemente muitas coisas diferentes. É o resultado, ou da busca de um objeto dotado de valor, ou de uma condição mental. Suas formas e ritmos mostram a atitude da pessoa que se move numa determinada situação. Pode tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais constantes da personalidade. O movimento pode ser influenciado pelo ambiente do ser que se move (1978, p. 20-21).

Aproveitando a empolgação da atividade anterior demonstrei e, em seguida ensinei-lhes a canção “tchu tchu al”, fazendo o gestual característico. Ao direcionar a atividade para o momento de criação de outras possibilidades de rima, gesto e som, observei que Verônica pensou e agiu rápido, de imediato dando sua contribuição. As educadoras compuseram a seguinte rima: “tchu tchu ão, tchu tchu ão, é a dança do povão” (2 vezes), e a movimentação foi sugerida por Noemi: em círculo, as participantes andavam, marcavam o passo de dois e dois (tempo binário), girando para a parceira de trás e, elevando os braços, retornando. A atitude criativa, o diálogo e a tomada de decisões rápida foram características marcantes nesta atividade. Talema reforça:

A criatividade é uma força cósmica de Evolução. O universo se renova a cada instante. É o útero cósmico, gerador de vida. Tudo é movimento, mudança, impermanência (budismo). Já na Grécia, o pré-socrático Heráclito definiu: “nunca entramos duas vezes no mesmo rio”. Na China, temos o Tão, que se manifesta como Yin ou Yang, ativo e passivo, macho e fêmea, originando a dialética, o movimento. Duas qualidades vêm do eterno movimento: o ser flexível para se adaptar as mudanças e o buscar o equilíbrio, superar os desequilíbrios, dentro do processo de transformação constante (2004, p.31).

A última atividade corporal teve como objetivo diminuir a excitação e a adrenalina, característica das atividades prazerosas, e promover a redução da atividade corporal.

A dinâmica imagem ao ar livre foi importante para perceber a sensibilidade de cada educadora ao “desenhar” no ar utilizando diferentes partes do corpo. A maioria das educadoras realizou o movimento de desenhar e de se relacionar corporalmente com esses desenhos no espaço de forma limitada, sem se preocupar com a trajetória dessas linhas no ar. Utilizaram uma linguagem corporal simples, singular e sem preocupação em fazê-la certa ou errada.

O relaxamento: massagem relaxante e antiestresse (parte posterior do corpo), manobras diversas (NESSI, s.d). Foi conduzida ao som da música de Corciolli (2001). Solicitei que, em duplas, escolhessem quem se deitaria primeiro no colchonete em decúbito ventral e que retirassem os calçados. Demonstrei as manobras em Talita, pois Zara não comparecera ao encontro. As educadoras que recebem primeiramente a massagem de imediato foram assumindo a posição indicada, fechando os olhos e praticando a quietude. Durante os encontros, as massagens tiveram sempre como objetivo promover o relaxamento do corpo e o silenciamento, no intuito de prevenir o *stress*. As educadoras desenvolveram as manobras de forma cuidadosa e eficiente.

Deitadas, permaneceram em silêncio por alguns instantes ouvindo a música do documento sonoro Cid (s.d). Durante a meditação coloquei ao lado de cada colchonete um pirulito em forma de coração para agradecer-lhes a presença e desejar-lhes um feliz Dia das Mães.

3.1.5 Quinto encontro: eu um ser cooperativo

A sensibilização: dinâmica da sobrevivência (HAETINGER, 1998, p.148) uma caixa com bombons para presente. Dentro da caixa coloquei um papel onde estava escrito: “A amizade é o verdadeiro presente. Divida estes bombons com seus colegas”.

Nessa sensibilização as participantes foram logo dizendo que não gostavam de competir, mas endossei a necessidade da disputa para ganhar o prêmio, pois sabia que ao término todas ganhariam. Utilizei a música popular do documento sonoro Cazuza (2004). A turma dançou livremente por um tempo; após, interrompi o som repentinamente e avisei que era uma emergência e que nos botes caberiam somente cinco pessoas. As participantes deveriam se reunir em grupos de cinco pessoas. A cada parada, aquelas que não haviam sobrevivido tornavam-se os fantasmas do navio e ficavam dançando e incentivando as colegas do outro lado da sala.

Observei que no decorrer da atividade, ao parar a música e anunciar o número de participantes que deveriam constituir os pequenos grupos, algumas participantes tomavam a iniciativa e iam saindo espontaneamente quando o número delas excedia. Ao final tivemos a vencedora, que ao abrir o presente se surpreendeu, pois dentro da caixa havia a mensagem que orientava a ganhadora a dividir com todos os bombons. Alegre e sorridente Maria, passou a fazê-lo. Dei-lhe os bombons que sobraram para que levasse para casa. Não constatei clima de competição ou exclusão durante a formação dos grupos. Foi positiva a atitude das educadoras de deixar os grupos, mesmo que isso pudesse ser injusto.

As atividades corporais: Jogos Cooperativos (SOLER, 2002, p. 93) exigiram das participantes a resolução de problemas em grupo. O passeio do bambolê, inicialmente, foi encarado como uma dificuldade pela posição que deveriam assumir e, segundo, porque não obtiveram êxito quebrando algumas regras, como, por exemplo, soltando as mãos. Após uma nova oportunidade, iniciando em outro lado do círculo, Síntique experimentou a forma correta da passagem do bambolê. Então, quando observaram o êxito, começaram a se motivar no grupo e a externar apoio umas às outras, inclusive ajudando com os pés. Ao final soltaram as mãos e aplaudiram a conquista. Zara retirou-se da atividade, pois disse que se sentira tonta por permanecer muito tempo na mesma posição.

A atividade seguinte exigiu perícia das educadoras, pois não poderiam deixar o cabo de vassoura cair. As primeiras tentativas foram frustradas, porque deveriam agir rápido e se deslocar para o lado indicado, soltando o cabo e segurando o cabo da colega antes que este

tocasse o chão. Muitos foram os cabos que tombaram ao chão. Após algumas repetições de direita e esquerda, o grupo organizou-se e passou a agir com perícia e rapidez, restando alguns cabos no chão.

Em virtude do espaço, foi necessário substituir as cadeiras da atividade seguinte por jornais. O desafio de partilhar os jornais sem tocar o chão com os pés, dividindo o seu pedaço com as demais, dialogando, testando, levantando hipóteses, construindo meios, foi fundamental para o êxito da atividade. O grupo soube trabalhar em grupo, atuou de forma pacificadora e respeitosa. Algumas auxiliaram a outras, abraçando-se e alcançando as mãos para dar apoio ao ultrapassar o jornal mais distante do outro. Ao término todas comemoraram a conquista. Na concepção de Orlick,

a cooperação contínua é talvez mais importante para o homem que para qualquer outra espécie, porque a ação humana tem um efeito direto sobre todas as outras espécies. Não só tem a capacidade de enriquecer ou destruir a si mesmo, como também a todo o ambiente natural (1989, p.22).

A dança das cadeiras cooperativas ao som da música com ritmo de *reggae* do documento sonoro Gil (2004) foi um momento na qual pude perceber que estavam cansadas, mas realizaram a atividade até o fim. Como alternativa para se sentar, foram dividindo os assentos; outras passaram a se sentar e a oferecer o colo; houve até uma participante que se dependurou na borda de uma cadeira.

A brincadeira entre joelhos foi além do que se esperava em termos de cooperação. Ao anunciar que não poderiam utilizar as mãos, as participantes em coro exclamaram um “Ah!” prolongado. A educadora Maria, que iniciou a atividade, sentiu que a bola estava muito lisa e solicitou que fosse substituída, pois assim seria inviável a atividade. Trocada a bola, a educadora continuou sentindo dificuldade em repassá-la. Então, uma das colegas indagou: “Podemos ajudá-la?” Respondi que sim, desde que não utilizassem as mãos. Ao invés de risos, senti nervosismo, pois ficou evidente a preocupação em vencer o desafio. Quando a bola atingiu a última participante e esta a prendeu entre seus joelhos, foi uma festa e as participantes vibraram muito.

A atividade intitulada “anjo da guarda” causou diferentes reações e sensações nas participantes. Mesmo sabendo e conhecendo o local, algumas sentiram desconforto quando vendadas. Observei que a maioria se preocupou em cuidar da colega que conduzia, além de possibilitar a multiplicidade de sensações, fazendo tocar com as mãos diversas superfícies,

objetos e texturas. A atividade foi uma preparação para finalizar o encontro, além de possibilitar a vivência de situações que exigem o toque e o contato corporal como meio de locomoção, aguçando outros sentidos.

O relaxamento: atividade ao som de música instrumental de Corciolli (2001). Havia muitas cadeiras na sala e o relaxamento em decúbito dorsal foi substituído pelo relaxamento sentado. Foram administradas manobras sobre a testa, como o deslizamento dos polegares do centro para as extremidades, sobre as sobrancelhas, dos dedos sobre a mandíbula, da parte central para as têmporas, movimentação na região da nuca, esfregando e promovendo o relaxamento do couro cabeludo e, por fim, um deslizamento das palmas das mãos, partindo do topo da cabeça passando pelos ombros até as extremidades.

Em seguida, todas sentadas, com música de fundo do documento sonoro Corciolli (2001), mensagem de paz e cuidado de si, com a natureza e com o cosmos, conduzi o relaxamento. As participantes ao final sentiram a necessidade de externar seus sentimentos e sensações afirmando que havia sido muito bom, que haviam adorado a atividade.

3.1.6 Sexto encontro: os jogos dramáticos

A sensibilização: sigam aquela pessoa (SOLER, 2002, p. 97). Inicialmente, indaguei as participantes sobre quem gostaria de se ausentar da sala por alguns instantes, o que despertou nelas a curiosidade, pois pensaram que era o jogo dos quatro canto ou erros. Após as voluntárias se retirarem do local, combinei com as que ficaram na sala o que deveriam fazer e assim procedeu-se à atividade.

Zara foi a primeira a entrar na sala, cuja expressão foi de espanto, pois tudo o que fazia as demais repetiam ou falavam, imitando-a. Ela levou certo tempo para perceber que se tratava de uma atividade voltada a repetir os gestos e falas das participantes que tinham deixado a sala. Zara limitou-se a movimentar os braços, a andar de um lado para o outro, rindo, cruzando os braços, mãos no queixo, entre outras. A reação das demais participantes foi de entusiasmo, descontração e alegria. Ao perceber que Zara já havia descoberto o objetivo, revelei-lhe a real intenção e convidei-a a juntar-se ao grupo.

Chamei Síntique, que também inicialmente ficara surpresa, porém ria compulsivamente, e o riso foi tomando conta das demais. Síntique limitou-se a realizar movimentos de andar de um lado para o outro, flexionando o tronco para frente, com as mãos

na barriga, gargalhadas, muitas gargalhadas, distensionando e preparando as participantes para as práticas seguintes.

As atividades corporais valorizaram a espontaneidade das educadoras. Na história do Pequeno Willi e na gincana humana, observei o potencial expressivo das educadoras. Na atividade “qual é o título da história” as educadoras formaram dois grupos e criaram as seguintes histórias: “a cabeleireira maluca” e “dois alunos em muita bagunça”. Na atividade da história do vermelho pude constatar dificuldades em se manter a linha de raciocínio da história. Ao se deparar com o momento da improvisação – técnica da engrenagem – o grupo criou uma esteira, uma máquina de moer e uma linha de produção de refrigerantes. Foi positiva a capacidade de iniciativa de algumas educadoras. Para finalizar esse momento, na atividade de recitar poesias com emoções definidas as educadoras, mais uma vez, demonstraram seu potencial expressivo. As atividades realizadas neste encontro são classificadas por Boal (2002) como exercícios e jogos. Em sua obra *Jogos para atores e não-atores*, o autor utiliza o termo “exercício” para

[...] designar todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas diferentes forças. Os exercícios visam a um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofia, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O exercício é uma *reflexão física* sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão. Os jogos, em contrapartida, tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são *extroversão* (2002, p. 87).

O relaxamento: massagem em decúbito dorsal (pés, costas e ombros), com o peso corporal (TALEMA, s.d). Foi conduzido com a música de fundo de Marsiglia (2005).

3.1.7 Sétimo encontro: as máscaras

A sensibilização: a técnica das máscaras. Foi um recurso utilizado pela relevância que desperta em termos de sentimentos e emoções naqueles que a vivenciam (NEGRINE, 1998, p. 139). Ao iniciar o encontro, provoqueei algumas atividades em duplas de caráter lúdico, como

estratégia para a preparação e formação dos pares para realizar a técnica das máscaras. Ao perceber que os pares formados na atividade lúdica encontravam-se distensionados, soltos, desfrutando as atividades, fiz a intervenção dizendo que a partir daquele momento os pares estavam definidos para a atividade seguinte.

A atividade corporal: no momento inicial da técnica das máscaras, expliquei-lhes a dinâmica como um todo. Orientei que, inicialmente, uma das participantes de cada par deveria se sentar a fim de receber a máscara. Após, expliquei que aquela que produziria a máscara no rosto da sua parceira deveria, num primeiro momento, fazer uma massagem facial – preparar o rosto da outra –, momento em que poderia pensar no projeto que iria desenvolver. A técnica foi desenvolvida com música suave de fundo, sendo uma das premissas que não houvesse comunicação verbal entre os pares, a fim de evitar que alguém pudesse influenciar no projeto do outro dizendo que, por exemplo, “detesto esta ou aquela cor”, uma vez que cada uma projetará no rosto da parceira o que gostaria de ter no próprio rosto. Ficaram à disposição das participantes restos de maquiagem e outros materiais para a pintura.

A construção da máscara no rosto da outra foi feita com as mãos, sem a utilização de qualquer outro objeto. Orientei-as, ainda, que cada uma desenvolvesse seu projeto dentro daquilo que planejara sem preocupação com o ritmo das outras. Uma vez terminada sua máscara, deveria avisar o seu par, invertendo nesse momento as posições. Quando cada par concluísse seu trabalho, deveriam se sentar e conversar em voz baixa para não atrapalhar as demais, dizendo para a outra o que tinham produzido. Após todas terem construído suas máscaras, permiti-lhes que visualizassem suas máscaras nos espelhos da sala, que estavam cobertos.

Nesse momento, coloquei músicas de ritmo dinâmico para que dançassem. Foram construídas máscaras de índia, de símbolos de time de futebol, com corações, personagens infantis, flores, entre outras.

A máscara serve para ocultar a verdadeira essência do ser humano, sejam seus instintos mais profundos, sejam, simplesmente, os traços da face. [...] A máscara e o seu usuário mesclam-se numa só (inter) face; estabelece-se, assim, uma ponte em que supostamente se condensa a força vital capaz de se apoderar daquele que se coloca sob sua proteção. [...] A multiplicidade de suas formas, que muitas vezes funde numa mesma figura traços humanos e animais, bem expressa a infinidade de forças circulantes no universo, as quais, captadas pela máscara, aglutinam-se de modo a permitir ao ser humano confrontar-se com forças que jazem seu interior desconhecido e sombrio (ZANETTE, 2009, p. 218-219).

O relaxamento: a atividade guiada, deitadas em decúbito ventral, a partir do documento sonoro de Menezes (2001).

3.1.8 Oitavo encontro: as fotografias

O oitavo encontro foi destinado à sistematização dos sete encontros anteriores com base no registro fotográfico do significado destes. De posse de uma câmera digital profissional, dirigi-me individualmente a cada uma das educadoras realizando a pergunta: “Que significados as vivências corporais tiveram para você?” Elas foram respondendo ao questionamento por meio do texto iconográfico (foto) (ORMEZZANO, 2009). Após o momento de coleta das fotografias, reuni as educadoras em uma sala, entreguei-lhes oito papeletas e solicitei-lhes que as numerassem de um a oito. Em seguida, projetei as imagens, identificadas apenas como imagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, uma de cada vez, e as educadoras deveriam registrar o seguinte na papeleta: sendo a sua imagem, deveriam escrever o(s) significado(s) desta a partir das vivências corporais nos encontros; sendo a imagem de uma colega, deveriam escrever que significado(s) a imagem representara a partir das vivências corporais. Ao término recolhi os escritos das educadoras.

A oficina de Educação Estética através das vivências corporais teve como objetivos: conhecer e compreender a trajetória de formação corporal dessas educadoras; proporcionar experiências corporais, por meio de vivências e práticas, ora individualizadas, ora em pequenos grupos, facilitando a exteriorização de gestos e expressões corporais livres, criando diferentes situações; propor situações de improvisação diante de desafios cotidianos. Segundo Ormezzano, a oficina é uma modalidade produtiva, estimulante e criadora, capaz de aprofundar o processo de ensino-aprendizagem; exige do educador uma transformação a fim de integrar o conhecimento de si e o crescimento como sujeito comunicante e facilitador de um saber e de um fazer que lhe permitam o desenvolvimento das quatro funções básicas da consciência: pensamento, sentimento, sensação e intuição.

Trabalhar utilizando como recurso a oficina foi uma estratégia que contemplou momentos distintos, singulares e peculiares, nos quais pude evidenciar o emergir das quatro funções básicas da consciência citadas anteriormente. Ao longo do processo de intervenção, pude constatar algumas resistências por parte das educadoras, que provocaram o

cancelamento de alguns encontros, motivado muitas vezes por compromissos de ordem pessoal. Por outro lado, a maioria das educadoras participou de forma efetiva dos encontros.

Foi possível mensurar por meio da linguagem não verbal a mudança de humor anterior e posteriormente à participação dos encontros, bem como o interesse em aprender mais sobre o grupo, estreitar relações e resolver conflitos. A retomada de memórias corporais permitiu a aproximação de outras histórias de vida, tornando-se plurais. Os encontros foram adquirindo sentido e significado às participantes à medida que ganharam confiança em externalizar seus gestos e falas, bem como um ambiente harmonioso foi se delineando, repleto de muita paz, de amor, respeito entre os pares, de comprometimento e equilíbrio.

Como facilitador, a experiência representou um momento único. A tarefa de intervir requer um olhar sensível à realidade, ao mesmo tempo em que exige uma leitura instantânea dos fatos e acontecimentos previstos e imprevistos e a rápida e competente tomada de decisões. A cada novo momento, conceitos foram sendo desconstruídos e reconstruídos a partir do estabelecimento de novas e diferentes relações, caracterizando a oficina como uma possibilidade dialética de ação-reflexão-ação.

4 DO APOCALIPSE CORPORAL

“Senhor, nosso Deus, tu és digno
de receber a glória, a honra e o poder.
Porque tu criaste todas as coisas.
Pela tua vontade elas começaram a existir
e foram criadas”.
Apocalipse 4:11

A capítulo destina-se a compreender e discutir os dados levantados a partir do texto iconográfico (fotografia) como resposta à questão problematizadora. Por meio da iconologia foi possível realizar a interpretação e a compreensão de informações.

A leitura transtextual singular de imagens (ORMEZZANO, 2009) foi utilizada neste estudo como possibilidade subjetiva de interpretação, levando-se em consideração os seguintes critérios: o suporte e o material, neste caso em particular a fotografia; aspectos compositivos da linguagem visual: plano, perspectiva, relação entre figura e fundo, contraste entre luz e sombra; a simbologia espacial, de acordo com o esquema espacial interpretativo elaborado por Grünwald (ZIMMERMANN, 1992); a simbologia das cores e referências do imaginário.

Os significados das vivências corporais no processo de educação estética de educadoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental foram construídos, inicialmente, de forma individualizada com o registro por meio do texto iconográfico (fotografia) e, num segundo momento, houve a apreciação desses textos – sem identificação – pelo grupo de educadoras pelo registro escrito dos possíveis significados que tiveram para as outras educadoras como resposta ao problema do estudo. Com a LTSI foi possível identificar as diversas transformações oriundas das vivências, dentre as quais as corporais, emocionais e relacionais.

Na tentativa de identificar os textos iconográficos criando identidade para as produções, esses ganharam títulos. A ordem dos textos iconográficos não segue a apresentação das participantes feitas na segunda capítulo, pois foram compreendidos de forma aleatória.

O item que trata do suporte e do material dos desenhos será suprimido aqui por ser igual para todos e não conter elementos específicos e diferenciados. O texto iconográfico (foto) foi produzido com o uso de uma máquina digital profissional e impressos em folha ofício branca, seguindo as normas para apresentação do estudo.

4.1 O paraíso



O Paraíso pertence a Judite, 46 anos, casada, mãe de dois filhos: uma menina e um menino e há 25 anos atuando como docente.

Judite relata que a imagem representou o Paraíso – a natureza. Gostou dessa imagem porque a relacionou aos encontros, nos quais se sentiu voltando à infância. Pôde se ver nesta imagem, percebeu a importância de parar para pensar no seu interior, no seu eu; sentir a nós mesmos, nos conhecer melhor, dar um tempo a nós, compreender o nosso íntimo.

A imagem mostra a natureza, composta por árvores, planícies, lavouras, florestas e moradias. A planície é o símbolo do espaço, da ausência de limites terrestres, mas com todas

as significações do horizontal, em oposição ao vertical. Transporta para as planícies do céu; a palavra indica a imensidão infinita, na qual os deuses uranianos circulam e para onde os psicopompos levam as almas depois da morte. Mitra é frequentemente chamado de Senhor das planícies (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000).

Na concepção céltica do mundo, a planície é uma designação específica do Outro – Mundo: Mag Meld planície dos prazeres (ao lado de tir, região). Mas o nome é muitas vezes aplicado ou referido ao substituto do paraíso terrestre, que é a Irlanda, da qual um dos nomes perifrásticos é Mag Fal, planície de Fal (sendo Fal uma designação metafórica de soberania) (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000).

A planície que compõe a imagem de Judite desenha uma linha horizontal descendente, da esquerda para a direita. A partir do esquema espacial interpretativo (ZIMMERMANN, 1992), o ponto mais baixo da planície significa as projeções que Judite realizou em sua consciência acerca da infância e a ligação deste ao ponto mais alto localizado à esquerda, a imaginação, a saudade daquele tempo.

Nas escritas das demais participantes algumas falas entrelaçam-se com a interpretação acerca da imagem: ela quis expressar a imensidão do horizonte que as práticas nos despertaram, algo sem limites; a recordação do seu tempo de infância; a saúde corporal, o corpo em harmonia com o ambiente; cumplicidade e bem-estar.

A imensidão, conforme Bachelard (1993, p. 190), está em nós. “Está ligada a uma espécie de expansão de ser que a vida refreia, que a prudência detém, mas que retorna na solidão”. Por sua vez, a floresta presente na imagem, entre os celtas, constituía um verdadeiro santuário em estado natural. Na China, a montanha coberta por uma floresta é quase sempre o local de um templo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000). O verde materializou-se nas tradições sagradas como o símbolo da regeneração da alma, do renascimento espiritual (PORTAL, 2000, p. 106). Segundo o autor (2000, p. 98), a Parábola do Semeador ensina aos cristãos que a regeneração é semelhante às sementes de uma planta, ao renascimento da morte em uma nova vida. No Apocalipse foi ordenado às lagostas que não causassem dano à erva da terra, a verdura alguma, nem a árvore alguma, mas somente aos homens que não colocassem o selo na testa. Esse contraste de verde mostra ao profano que a grama verde era um símbolo de regeneração.

Ao longo dos encontros, Judite demonstrou ter uma afinidade bastante acentuada com relação a sua família, aos filhos, porém, principalmente, com as crianças. Os diversos elementos naturais registrados no texto iconográfico de Judite revelam sua concepção a

respeito das vivências corporais: o reencontro consigo mesma, com sua infância, com a regeneração do espírito, da alma.

Judite é uma mulher dinâmica, ágil em seus movimentos, vaidosa, preocupada e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. O momento mais esperado por ela nos encontros foram as massagens e os relaxamentos, quando pude observar a entrega total de seu corpo. Talvez Judite se encontrasse deslocada nessa imensidão que o espaço revelou e os encontros auxiliaram-na preenchê-lo.

4.2 As tulipas



O texto iconográfico pertence a Maria, que tem 48 anos, é casada, tem três filhas e trabalha há 29 anos como educadora. A foto revela um fundo verde e tulipas vermelhas em destaque compondo um arranjo. No fundo verde se projetam sombras dessas tulipas em razão da luz artificial produzida pelo equipamento utilizado para o registro. Apenas uma dessas tulipas apresenta-se desabrochando e os órgãos responsáveis pela reprodução da flor

aparecem na perspectiva. Na tulipa à esquerda, um ponto branco surge na abertura entre uma pétala e outra, revelando também, de forma muito tímida, o órgão reprodutor da flor. A partir da contagem dos caules, dez tulipas compõem a imagem.

A arte japonesa do arranjo de flores (*ikebana*) comporta um simbolismo muito específico. A flor é efetivamente considerada como o modelo do desenvolvimento da manifestação, da arte espontânea, sem artifícios, no entanto perfeita; como também o emblema do ciclo vegetal – resumo do ciclo vital e de seu caráter efêmero (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000).

A flor em destaque na parte inferior central da imagem revela o desabrochar de Maria para suas sensações, para o mundo corporal, ao qual, segundo ela, não tem dado a atenção merecida. Pode-se observar também que uma das tulipas corta de forma longitudinal o eixo central da imagem em direção ao eixo do crescimento, do desenvolvimento espiritual (ZIMMERMANN, 1992).

Para Maria, por meio da expressão das flores, os encontros significaram sensibilidade e calma. No entender de algumas participantes, significou a harmonia do conjunto durante o trabalho, a união, a força e a paixão que se tem para ser professora de anos iniciais, pela cor vermelha, a paixão, a essência de uma flor, a transformação das práticas.

O vermelho, nesse sentido, assume o simbolismo do fogo. “Uma das tradições que se estendeu por todos os povos diz que o fogo criou o mundo e deve destruí-lo para a alma que emana de Deus regressar ao peito. Um dos nomes da divindade em hebraico é fogo” (PORTAL, 2000 p. 57).

O verde era símbolo da vitória espiritual; mais tarde, foi da vitória material e, finalmente, com os gregos, nomeado de derrota e oposição aos desertores (PORTAL, 2000). Nesse contexto, o verde ao fundo significou a vitória das participantes ao término dos encontros, uma vitória espiritual, corporal e relacional.

No simbolismo tântrico-taoísta da Flor de Ouro é também o atingimento de um estado espiritual: a floração é o resultado de uma alquimia interior, da união da essência (*tsing*) e do sopro (*k'i*), da água e do fogo. A flor é idêntica ao Exilir da vida; a floração é o retorno ao centro, à unidade, ao estado primordial (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000).

A imagem que remete a Maria foi a de uma mulher tranquila, dinâmica, envolvida. Durante a realização dos encontros, ela perdeu algumas vivências em razão de problemas de saúde. Em seu cotidiano Maria é uma educadora realizada com o trabalho que faz. De poucas palavras, quase não relata acontecimentos sobre sua família.

Maria é sensível, é idêntica à flor, exala vida; está num período que se identifica com a floração, por isso a tulipa aberta. Ela se coloca no centro, rodeada pelas demais participantes, promovendo a harmonia do grupo.

4.3 A sala de aula – a casa



Marta, 44 anos, casada, trabalha há 25 anos no magistério; mãe de um menino, apresenta um texto iconográfico repleto de informações: crianças, dentre as quais meninos e meninas brincando em uma sala de aula; ao centro, o mobiliário característico desta etapa da educação básica; na lateral direita, armários com as lancheiras sobre os mesmos; neste mesmo lado, dois pares de cortinas azuis e rosa e, ao fundo, os trabalhos dos alunos expostos na parede.

O ponto central da imagem não é ocupado por nenhuma criança, pois elas se encontram espalhadas pelas extremidades do espaço. Os alunos pertencem a uma das turmas de Marta, os quais ela fotografou para dar sentido à vivência das práticas corporais. Segundo

ela, “nos encontros voltamos a ser criança, revivemos coisas da infância e agimos às vezes como elas”. E continua, “eu quis representar a alegria, a espontaneidade, os movimentos e a pureza das crianças”.

As lembranças da infância remetem Marta a um passado distante, porém repleto de memórias e imaginação. Segundo Bachelard (1993, p. 25), “pelos sonhos, as diversas moradas de nossa vida se interpenetram e guardam os tesouros dos dias antigos. Quando, na nova casa, retornam as lembranças das antigas moradas, transportamo-nos ao país da Infância Imóvel, imóvel como o Imemorial”. Na infância Marta sentia-se protegida, confortada, feliz. A palavra “casa” aparece nos relatos de Marta ao citar que o pátio da casa era o cenário para as brincadeiras.

A casa constitui, portanto, entre o microcosmo do corpo humano e o cosmo, um microcosmo secundário. A casa inteira é mais que um lugar para se viver, é um vivente. A casa redobra, sobredetermina, a personalidade daquele que a habita (DURAND, 2002).

A distribuição das crianças permite compreender a ocupação dos espaços laterais da sala, com maior concentração de crianças no lado direito, próximo às janelas. Isso significa a claridade que emana da parte exterior e purifica o ambiente. As crianças dispostas no lado esquerdo da imagem figuram a regressão de Marta à infância, ao aconchego do lar, à sua origem, ao criativo.

No entender de algumas das participantes, Marta compara a sala de aula com os encontros como um ambiente alegre, leve e dinâmico, repleto de movimento, de liberdade, de amor, demonstrado por meio dos “pequeninos maravilhosos”. Ao mesmo tempo, outras participantes frisam o caráter renovador da prática pedagógica, ideias florescendo com as crianças, mentes saudáveis, o lúdico na vida.

Destaco o azul como a cor predominante, em vários tons e ocupando diferentes espaços no ambiente. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2000), o azul é a cor mais pura, à exceção do vazio total do branco neutro. Impávido, indiferente, não estando em nenhum outro lugar a não ser em si mesmo, o azul não é deste mundo; sugere um ideia de eternidade tranquila e altaneira, que é sobre-humana – ou inumana. Um ambiente azul acalma e tranquiliza, embora não tonifique, ao contrário do verde, porquanto fornece apenas uma evasão sem sustentação no real, apenas uma fuga que, no longo prazo, torna-se deprimente.

O rosa, em menor quantidade, surge a partir do vermelho e branco; o vermelho é o símbolo do amor divino; o branco, da sabedoria divina. Da união dessas duas cores tem-se o rosa, que significa, o amor a sabedoria divina. “Tanto a rosa como sua cor forma símbolos de regeneração e iniciação nos mistérios – no batismo, por exemplo” (PORTAL, 2000, p. 109).

Esse amor à sabedoria divina está representado na imagem pelas crianças, visto que na tradição cristã os anjos são representados como crianças, pela sua inocência e pureza (CHEVALIER; GREERBRANT, 2000).

Marta é graduada em Educação Física, mas não está atuando na área. Durante os encontros, deteve-se em realizar as vivências. Esteve sempre disponível corporalmente. Preocupada com a família, com o filho, com a nova casa, para a qual se mudou há pouco tempo, esta azul, da cor da sala de aula.

4.4 Os brinquedos



Noemi, 46 anos, casada e mãe de uma menina, revela em seu texto iconográfico um espaço peculiar: um *playground*. Ela revela quatro brinquedos: os balanços – à esquerda mais ao fundo; as gangorras – à esquerda, ao lado do sobe-e-desce; o vaivém – à direita ao fundo e, em destaque, o sobe-e-desce.

Os brinquedos, construídos em metal, compõem o espaço principal da imagem com destaque ao brinquedo sobe-e-desce, uma espécie de escada na vertical, com linhas assimétricas, inclinado para a direita da figura. Foram pintados nas cores azul, vermelha e amarela.

Em uma passagem significativa de sua infância, Noemi relatou que costumava brincar com cipós pendurados nas árvores. Segundo ela, penduravam-se com as mãos, balançando-se e saltando longe. O sobe-e-desce remete Noemi a esse passado, pois o brinquedo sugere que subam por um dos lados e atravessem-no pendurados somente pelas mãos, como faziam com os cipós.

Noemi destacou como significado dado aos encontros o ensinar e aprender por meio do lúdico, atividades com o corpo, subir, descer, equilibrar-se...

O sobe-e-desce pode ser comparado a uma escada. A escada é o símbolo por excelência da ascensão e da valorização, ligando-se à simbólica da verticalidade. Mas ela indica uma ascensão gradual e uma via de comunicação em sentido duplo entre diferentes níveis (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000). Para Noemi, os encontros promoveram a valorização de seu eu, a ascensão corporal.

Na imagem observei em destaque a verticalidade acentuada da primeira escada, significando a origem, o que foi superado por Noemi. A linha ascendente, a descida em direção à segunda escada, faz a ligação com o mundo corporal, das sensações (ZIMMERMANN, 1992).

Chevalier e Gheerbrant (2000) descrevem a escada como uma das figuras do simbolismo ascensional. No lugar onde o alto e o baixo, o céu e a terra podem se juntar, ela se ergue como uma unidade; estabelece uma ponte, no sentido a que Jâmblico se refere ao convidar os homens a se elevarem para as alturas, como ao longo de uma ponte ou de uma escada. Toda a vida espiritual exprime-se num ato de elevação; por isso, Santo Ambrósio diria que a alma do batizado sobe ao céu.

Entretanto, para Noemi, os encontros podem ter significado desafio, como destaca a interpretação de uma participante. As demais participantes compartilham da ideia que a fotografia representou: “A vida como um subir, um equilíbrio harmônico e muitas vezes a descida lenta e brusca. Os altos e baixos na vida pessoal e profissional. Uma escalada de sonhos, prioridades e projetos.” Apenas duas participantes enfatizaram que a imagem faz referência à ludicidade, às atividades físicas e às brincadeiras. Somente para Judite a imagem representou o conhecimento do corpo por meio de exercícios.

O desafio encontrado por Noemi pode estar intimamente ligado ao metal ferro, do qual se constituem os brinquedos da imagem. O ferro é comumente adotado como símbolo de robustez, de dureza, de obstinação, de rigor excessivo e de inflexibilidade. Tanto na tradição bíblica quanto na China antiga, o ferro opõe-se ao cobre ou ao bronze, assim como o metal vulgar se opõe ao metal nobre; ou como a água se opõe ao fogo; o norte ao sul; o negro, ao vermelho e o *yin*, ao *yang* (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000).

Noemi em algumas situações cotidianas pode ser comparada ao ferro, inflexível, porém obstinada. É firme em suas colocações, prática e opõe-se com facilidade na defesa de suas convicções. Retomando a imagem de Noemi, para Durand (2002, p. 128), “a escada figura plasticamente a ruptura de nível que torna possível a passagem de um modo de ser a outro”. Noemi está em busca de alguma ruptura?

A cor amarela presente na imagem, segundo Portal (2000, p. 43), representa o amor legítimo e o adultério carnal que rompe com os laços do matrimônio. O azul seria a fidelidade, e o vermelho, a modéstia. Noemi revela poucos detalhes em relação ao seu matrimônio, no entanto seu marido tem uma filha de um relacionamento anterior. Noemi teria receio em relação ao adultério? Na escada, o azul encontra-se em declínio misturando-se ao vermelho, modéstia. É tom característico do rosto de Noemi, pois todas as vezes em que se sente emocionada o vermelho lhe cobre a face. As cores complementam-se e transpassam-se, uma invade o território da outra. Noemi estaria confusa em relação ao seu amor legítimo? Sua fidelidade estaria sendo ameaçada?

Noemi apresenta várias significações em seu estado de espírito e em seu humor. Gosta de adquirir “bobagens” – como ela mesma define – para sua casa, local que mantém organizado e limpo. Com seus pertences é cuidadosa e detalhista, é consumista. Dedicar-se a uma instituição onde ocupa uma posição de destaque. Noemi identifica-se com a culinária, principalmente na confecção de doces e guloseimas.

Na oficina, Noemi realizava as atividades de forma tímida, comedida, paciente, embora tenha tomado algumas iniciativas. É criativa e veio a somar ao grupo com sua proposta lúdica.

4.5 O sol, o avião e as nuvens



Síntique tem 48 anos, solteira, trabalha há 27 anos no magistério. Em seu texto iconográfico ela destaca um céu, ao fundo, em cor branca, em tecido TNT; cinco nuvens, em material EVA, na cor azul; um sol com personificação (olhos, nariz e boca), nas cores amarela e laranja, e um avião em EVA, com personificação (olhos, nariz e boca), nas cores branca, laranja, verde, preta, predominando a vermelha.

A imagem apresenta uma simetria entre os diferentes elementos, num plano retilíneo, dando a ideia de movimento.

O avião pertence ao domínio do ar e materializa uma força deste elemento. É o domínio das ideias, do pensamento e do espírito. Ao mesmo tempo rápido, delicado em seu mecanismo e difícil de manejar, o avião faz lembrar justamente o comportamento na vida, que se assemelha a uma grande aventura iniciática. Dirigir bem exige competência e domínio de si suficientes para permitirem evoluir nos espaços infinitos. O avião assegura independência, autonomia, rapidez e torna possível ao piloto ir aonde quiser, com toda a liberdade e quase instantaneamente (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000).

Síntique tem uma personalidade que se pode comparar ao avião: é independente, autônoma, tem o pleno domínio e direção de sua vida, ao mesmo tempo em que vive uma grande aventura.

O sol é a fonte da luz, do calor, da vida; seus raios representam as influências celestes – ou espirituais – recebidas pela Terra. Guénon observou que a iconografia algumas vezes representa esses raios sob uma forma alternativamente retilínea e ondulada: trata-se de simbolizar a luz e o calor, ou, de outro ponto de vista, a luz e a chuva, que também são aspectos do *yang* e *yin* do brilho vivificante (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000).

A nuvem reveste-se simbolicamente de diversos aspectos, dos quais os mais importantes dizem respeito à sua natureza confusa e mal definida, à sua qualidade de instrumento das apoteoses e das epifanias. A nuvem é o símbolo da metamorfose viva, não por causa de alguma de suas características, mas em virtude de seu próprio vir-a-ser (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000).

O avião projeta-se no espaço em direção ao futuro, à extroversão, característica marcante em Síntique. O sol ocupa um lugar de destaque no canto direito superior; está relacionado ao fogo, ao final configurado, à morte. Síntique procura lidar com a perda de seus familiares vítimas de um incêndio. As nuvens concentram-se numa região à esquerda, voltadas ao vazio, à saudade, ao arquétipo do pai, pois a relação de Síntique com o pai foi muito próxima e forte (ZIMMERMANN, 1992).

“O branco ao fundo simboliza a verdade absoluta; apenas o branco reflete todos os raios de luz; o branco é a união de todas as cores primitivas que colorem a natureza” (PORTAL, 2000, p. 17).

Para Síntique a imagem reflete verdadeiramente o que significaram as vivências para ela: “O sol representou o despertar das capacidades de criatividade, integração, comprometimento, conhecimento e autoconhecimento. O avião quis dizer que algo que iniciou e só tende a continuar, continuar sempre. Esse é o meu desejo, o que foi descoberto nunca mais será o mesmo...”.

Síntique não atribui significado às nuvens, porém as demais participantes fazem referência a elas quando descrevem: nuvens bem descarregadas, mentes sadias, mudanças de conceitos e atitudes, novas perspectivas, estar aberto ao novo, leveza, movimento. As participantes salientam que o avião significa asas à imaginação, liberdade, voar, ser feliz, ver o encanto do mundo.

Chamo a atenção para a nuvem localizada entre uma das asas do avião e o sol. Esta é Síntique. As asas são, antes de mais nada, símbolo do alçar e do alijamento de um peso

(leveza espiritual, alívio), de desmaterialização, de liberação – seja de alma ou de espírito – , de passagem ao corpo sutil.

Síntique projetou-se nos encontros como se se projetasse num voo em busca de superação, de desmaterialização, de liberação das perdas e, ao mesmo tempo, buscando o alívio espiritual. Nas práticas corporais, ela se entregou de corpo e alma, participando efetivamente das vivências, buscando dar sentido e significado para o que estava realizando. Expansiva, comunicativa, ágil e rápida na tomada de decisões, possui domínio e conhecimento de seu corpo e de seus movimentos. Síntique é sonhadora.

4.6 O mundo de Talita



O texto acima é a produção de Talita, 49 anos, separada, mãe de uma filha e que atualmente mora sozinha. É uma pessoa batalhadora, educadora comprometida com seus alunos, sente afeição e identifica-se com as crianças. Em sua infância Talita passou por uma situação delicada envolvendo arma de fogo e a figura paterna.

A foto é uma parte de uma figura de revista colada em uma caixa que se encontrava na sala de aula onde Talita leciona. Em primeiro plano, pode-se observar uma criança, usando camiseta branca, sorridente, olhos escuros brilhantes segurando em suas mãos à altura de sua cabeça, a imagem do mundo, com a face da América do Sul voltada para frente. Ao fundo, a cor azul celeste contrasta com nuvens brancas.

Nos encontros, Talita, ao fazer intervenções orais, deixava claro seu apego por crianças; falava de sua afilhada e de seus alunos e que estes eram motivo de preocupação, mas também de alegrias. Infância é símbolo de inocência: é o estado anterior ao pecado. É também símbolo de simplicidade natural, de espontaneidade. A criança é tranquila, concentrada, sem intenção ou pensamentos dissimulados. Na tradição cristã, os anjos são muitas vezes representados como crianças, em sinal de inocência e pureza (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000).

Ao ser questionada sobre o que significaram os encontros, Talita diz que representaram uma nova visão de mundo, lembranças de vida, alegria, liberdade, libertação, realização de sonhos, transmissão de coisas boas, um novo amanhecer, passar coisas boas aos alunos, entusiasmo, motivação, “show da vida”.

O olhar do menino a partir de uma leitura interpretativa do espaço remete-o a consciência, objetivos e projeções (ZIMMERMANN, 1992). Talita, após 33 anos de trabalho, está em vias de se aposentar, faz planos para o futuro como, ir morar com a filha, mas, por outro lado, sente-se insegura em deixar os pais, que já estão com idade avançada e problemas de saúde. Talita encontra-se, no momento, dividida entre a liberdade que poderá desfrutar e o fato de não necessitar mais trabalhar formalmente, o que lhe possibilitará realizar alguns de seus sonhos. Em contrapartida essas projeções se confundem com o vazio, a saudade que enfrentará de seus pais, o que fica evidente na imagem do globo como projeção do eu.

O olhar, ainda, é carregado de todas as paixões da alma e dotado de um poder mágico, que lhe confere uma terrível eficácia. O olhar é instrumento das ordens interiores: mata, fascina, fulmina, seduz, assim como exprime (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000).

O azul predominante na figura representa a regeneração ou a formação espiritual do ser humano. O azul vindo do branco indica as verdades da fé, tem a ver com as águas vivas da Bíblia, com o batismo natural (PORTAL, 2000, p. 75). Talita é católica praticante, esteve sempre ligada ao mundo espiritual, crendo no poder da oração, e sua fé a ajudou a superar o momento de sua separação e a depressão advinda desse acontecimento. O azul celeste predominante ao fundo, com pequenos traços brancos representando nuvens, na linguagem divina era símbolo das verdades eternas; na língua sagrada, da imortalidade, e, na linguagem

profana, significa a fidelidade. Besouros de pedra azul enfeitavam os anéis dos guerreiros egípcios, os quais eram símbolo de fidelidade ao juramento que prestavam, que enquanto lutassem deveriam ser viris e permanecer fiéis ao juramento (PORTAL, 2000, 81).

Talita teve sua fidelidade abalada com a traição que sofreu por parte de seu marido. Segundo ela, a traição foi perdoada, mas nem mesmo o anel que simboliza a união e a fidelidade foi suficiente para manter vivo o casamento.

O Mundo, do Tarô, ou Coroa dos Magos, exprime a recompensa, o coroamento da obra, a obtenção dos esforços, a elevação, o sucesso, a iluminação, o reconhecimento público e os eventos imprevistos benéficos. Corresponde, na astrologia, à 10ª casa do horóscopo. Gérard van Rijnberk identifica o Mundo com a Roda da Fortuna (10º arcano), pois em certos jogos a mulher se encontra não em uma guirlanda, mas de pé sobre um globo, e a teoria das relações entre o Tarô e as casas do horóscopo encontra nessa aproximação um argumento novo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000).

Para Talita a relação com o trabalho está findando. Como se pode observar, o mundo exprime a recompensa pela atividade que desenvolveu durante este tempo, sendo chegado o momento de colher os frutos desses esforços pela independência financeira que conquistou ao longo dos anos.

Para as demais participantes, o texto iconográfico de Talita possibilitou as seguintes interpretações acerca dos encontros: “encontrou o mundo, pode vê-lo de forma significativa, marcando a vida dela”; “a foto quis representar a imensidão que as práticas nos despertaram, algo sem limites”; “envolvimento”; “representaram mudanças, transformações, que precisam ser feitas no mundo”; “vida, esperança, futuro”; “alegria e movimento e um ser com o mundo nas mãos”.

Talita revela que seu corpo é travado, limitado, sem reação. Porém, nas atividades corporais, Talita foi se desprendendo, buscou dar liberdade a seus gestos e movimentos, concordando com a apreciação feita por algumas participantes.

Como pesquisador, compreendo que Talita se identificou com a imagem da criança segurando o mundo, pois envolve-se muito com os problemas familiares, sofrendo indiretamente com questões financeiras, relacionais e de saúde. Ao mesmo tempo, demonstra fragilidade, sensibilidade e instabilidade emocional, fazendo uso de medicamentos antidepressivos e frequentemente fazendo terapia quando está em crise.

Inicialmente, sentia desconforto e apresentou resistência em participar dos encontros, o que foi diminuindo no decorrer das semanas seguintes.

4.7 A árvore da sabedoria



Verônica tem 47 anos, é casada, tem duas filhas e há 27 anos trabalha como professora. Seu texto iconográfico revela a imagem de uma praça, mas destaca a figura de uma árvore. Esta está cercada por outras árvores, de diferentes e iguais espécies, bem como de vegetação rasteira (grama) e caminhos, passagens para transeuntes. Ao fundo e à esquerda da imagem é possível notar a presença de bancos comuns em praças públicas; à direita, um poste de iluminação pública, e na parte central superior, o prolongamento de uma torre saindo da copa da árvore. O terreno é plano, não possuindo contraste entre luz e sombra, em razão da ausência de sol.

Segundo Verônica, a árvore significou a liberdade em relação às vivências, a troca de experiências, a sabedoria, a possibilidade de criar, servindo como um porto seguro. Relaciona também as palavras natureza e tempo. Buscando a compreensão da imagem, segundo Zimmermann (1992), nota-se um corte horizontal, marcando uma divisão no eixo central da imagem, identificando este com o eixo do tempo, da realização do eu, lembrando o próprio significado que Verônica lhe atribui. O espaço que possibilita essa visualização compreende

as construções ao fundo, marcadas pelos troncos das demais árvores que compõem o espaço da imagem. Retomando os registros anteriores, Verônica relatou que, quando criança, gostava muito de brincar subindo em árvores, no mato. A figura da árvore a remete ao passado, a uma realidade interior, às emoções passadas, ao Eu. A linha imaginária é interrompida por um conjunto de árvores, à direita, representando a realidade exterior, o futuro, o Tu. Segundo Bachelard (1993, p. 221), “o exterior e o interior são ambos íntimos; estão sempre prontos a inverter-se, a trocar sua hostilidade”; o espaço íntimo perde toda clareza, o espaço exterior perde o seu vazio.

O conjunto das árvores pode ser representado pela vegetação. Para Chevalier e Gheerbrant (2000), a vegetação é naturalmente o símbolo do desenvolvimento, das possibilidades que se atualizarão a partir do grão, do germe, e também a partir da matéria indiferenciada que a terra representa.

A árvore localizada ao centro, com o prolongamento da torre, em direção ao céu, faz a ligação do mundo corporal – chamo a atenção para o fato de que Verônica é professora de educação física – com o mundo espiritual, da terra com o céu, do instinto com a razão; ainda apresenta uma inclinação de seus galhos para a direita e para baixo, o que, segundo Zimmermann (1992), corresponde à vida instintiva. Insensivelmente, a imagem da árvore faz-nos passar da fantasia cíclica à fantasia progressiva (DURAND, 2002). Segundo o mesmo autor, o simbolismo da árvore reúne ao crescer todos os símbolos da totalização cósmica. “Quer seja a árvore da tradição indiana, a árvore lunar dos maia ou dos yakute, a árvore Kiskana babilônica, a Yaggdrasil da tradição nórdica, a árvore lunar e a árvore solar da tradição alquímica, a árvore é sempre símbolo da totalidade do cosmo na sua gênese e no seu devir” (2002, p. 341).

A árvore estabelece comunicação entre os três níveis do cosmo: o subterrâneo por meio das raízes; a superfície, pelo tronco, e as alturas, por meio dos galhos superiores. Também reúne todos os elementos: a água que circula com sua seiva; a terra integra-se a seu corpo, por meio das raízes; o ar lhe nutre as folhas, e dela brota o fogo quando se esfregam seus galhos um contra o outro.

A imagem carrega a cor verde. Na China, o verde representa o oriente, a primavera, a madeira e a caridade. O Messias recorda aos homens os mandamentos da lei como a base para a salvação eterna: o amor a Deus e o amor ao próximo. No Apocalipse, São João, o escritor dos mistérios dos sete selos, está quase sempre representado com roupas na cor verde (PORTAL, 2000, p.102-103).

Verônica é comunicativa, expansiva e alegre, mas também tem instantes de recolhimento, tristeza e nervosismo. De família tradicional e católica, é praticante assídua, apresentando forte ligação com o transcendente; está em constante busca de equilíbrio e harmonia consigo mesma e na família.

Durante os encontros, relatou com frequência situações advindas de memórias do passado referentes à sua infância, pontuando que viveu muito o seu Eu e que hoje vive também para as filhas – o Tu – na compreensão acima. No entendimento de algumas das participantes, Verônica expressou por meio da fotografia o corpo sentindo-se harmonioso com o mundo que o rodeia; um caminho novo sendo trilhado, referindo-se às passagens ao longo da praça; o espaço e a condição de fazer parte desse ambiente.

Verônica esteve sempre disposta corporalmente para as vivências. A árvore ao som do vento produz movimento, seus galhos dançam em sintonia, ganhando a possibilidade de liberdade de que Verônica fala. Toda árvore também possui seu tempo: de florescer e de perder as folhas; com Verônica não é nem será diferente. Talvez lhe falte tempo ou espaço para caminhar em busca de sua liberdade, de sua ascensão... É possível que esteja perdida, procurando um caminho ou buscando esse novo caminho. É possível que esse espaço necessite ser preenchido, esvaziado ou aproveitado.

É característico em Verônica o gestual expansivo, a comunicação verbal em tom alto, a energia nos movimentos, o desprendimento. Essa postura se evidenciou nos encontros, bem como a capacidade criadora de Verônica e a iniciativa em relação às situações desafiadoras.

4.8 A ampulheta



A imagem de Zara revela duas mãos e certa quantidade de areia sendo despejada de uma para a outra. Ao fundo, um piso formado por retalhos de pedras. Identifico o texto de Zara comparando-o a uma ampulheta, representando a contagem de tempo ou a sua passagem.

Zara atribui significado à imagem na seguinte frase: “Cada um é como um grão de areia no meio do universo, mas ao ser tocado pelo(s) outro(s) passa a ‘EXISTIR’, ou só existe justamente pelo(s) outro(s)”.

O simbolismo da areia vem da quantidade de seus grãos. Os punhados de areia jogados durante certas cerimônias xintoístas representam a chuva, o que é, ainda, uma forma de simbolismo de abundância. Fácil de ser penetrada e plástica, a areia abraça as formas que a ela se moldam; nesse aspecto, é um símbolo de matriz, de útero. O prazer que se experimenta ao andar na areia, ao se deitar sobre ela, ao se afundar em sua massa fofa – manifesto nas praias – relaciona-se, inconscientemente, ao *regressus ad uterum* dos psicanalistas. É, efetivamente, como uma busca de repouso, de segurança, de regeneração (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000).

A mão exprime as ideias de atividade e, ao mesmo tempo, as de poder e de dominação (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000). As mãos ocupam a centralidade da imagem no eixo do crescimento (ZIMMERMANN, 1992). Na mão superior encontra-se a maior concentração de areia, o mundo do espírito, do desenvolvimento espiritual, do céu. Para a mão inferior a areia que desce em sua direção designa a matéria. A areia que se esvai pelo canto direito inferior revela a decadência, os demônios.

Zara passou por momentos significativos durante os encontros no sentido de equilibrar suas emoções, desenvolvendo-se espiritualmente e superando o momento decadente pelo qual estava passando. Os demônios dão conta de situações imprevistas que atormentaram Zara e, em particular, as condições financeiras.

A ampulheta faz referência aos encontros e à necessidade de tempo de que Zara dispôs para se reequilibrar. As participantes, em relação a esse aspecto, enfatizam: os encontros foram momentos significativos de trocas, de carinho, de aprendizagem, de descobertas, de apoio, de ajuda, de confiança, de partilha, de doação, de entrega, de divisão de conhecimentos e momentos alegres com as colegas. As mãos acolhem o mundo, a vida, os seres humanos.

Na fotografia, as mãos rosadas recebem os grãos de areia em pequenos pontos brancos. Segundo Portal (2000, p.109), “tanto o rosa quanto as cores de primeiro grau representavam os símbolos da regeneração e da iniciação nos mistérios”. Havia uma relação entre o batismo, que abriu as portas do santuário, e a cor rosa, a qual é também encontrada na etimologia da palavra, que significa chuva, orvalho. Os egípcios representavam as ciências humanas por meio de uma imagem de água caindo do céu.

Zara teve uma participação tímida nos encontros, apreciava os momentos de relaxamento, entregava-se às massagens e permitia-se abandonar por instantes. Ao utilizar essa imagem, ela buscou representar as vivências para si como momentos de esvaziamento, de passagem, de fuga, mas, ao mesmo tempo, de aproximação, de encontro.

Diante dos textos iconográficos das educadoras, foi possível perceber os diferentes significados que elas atribuíram às vivências. A tônica dos encontros centrou-se no corpo e nas suas diferentes possibilidades de movimento, de ajuste e reajuste, de equilíbrio e desequilíbrio, de harmonia e desarmonia, permitindo o emergir de sensações. As modificações ou transformações corporais puderam ser percebidas quando as participantes revelaram que sentiram bem-estar, harmonia do corpo com o ambiente, o encontro com movimento – que é a essência do ser humano, o brincar, a entrega, a partilha, a ação, as habilidades, o afeto, competências essas necessárias em suas práticas.

A subjetividade na interpretação das imagens permitiu relacionar as sensações vividas com as impressões percebidas. Exteriorizar e materializar momentos significativos por meio de imagens (fotos) foi, à primeira vista, motivo de dúvidas e incertezas por parte das sacerdotisas. Tais sensações são compreensíveis, visto que elas se mexem com o emocional e necessitam de uma organização interna, a retomada mental e corporal dos registros que permaneceram da prática.

Outro fator que merece destaque na LTSI foi a possibilidade de estabelecer uma ligação entre a imagem produzida e os aspectos da realidade de quem a produziu: a relação com o espaço, com os objetos disponíveis, com o ambiente e, também, na percepção de homem, mulher e de mundo, na capacidade de expressão criativa, no olhar sensível, nas significações, entre outras.

EPILOGUS

“Não guarde em segredo as
palavras da profecia deste livro,
pois o tempo está próximo...”

Apocalipse 22:10

Classifico como sensível a proposta desenvolvida com as educadoras a partir das intervenções e da relação educativa estética estabelecida. O encontro com a educação estética possibilitou-me o despertar para um olhar sensível diante do mundo. Essa aproximação me permitiu também des(construir) conceitos e paradigmas e foi alimentando o desejo de complementaridade em relação ao trabalho que desenvolvo na área da educação física.

Minha familiaridade com as estratégias textuais – gesto, som, imagem, palavra e número – foi essencial para o planejamento de encontros que permitissem às educadoras a mudança na sua percepção em relação às experiências de conexidade eu-cosmo e, coletivamente, pela interação, diálogo corporal, expressividade, subjetividade, transcendência e interdependência.

A partir da oficina de educação estética alicerçada nas cinco estratégias textuais (GENNARI, 1997), foi possível proporcionar às educadoras experiências corporais por meio de vivências práticas, ora individualizadas, ora em pequenos grupos, facilitando a exteriorização de gestos e expressões corporais livres, criando diferentes situações. Percebi ao longo de cada encontro o desprendimento das educadoras diante de situações de improvisação e dos desafios cotidianos.

Ao levar em consideração as histórias de vida e a trajetória de formação corporal de cada educadora, foi possível compreender o porquê de algumas preferências e/ou recusas em determinadas práticas às quais foram submetidas e em relação a situações do cotidiano. A maioria das educadoras, ao retomar memórias de sua trajetória corporal, refere-se à infância como um dos momentos de maior atividade corporal, com posterior declínio ao longo das demais etapas do desenvolvimento.

É pertinente registrar que, embora som e gesto fossem as estratégias textuais mais utilizadas na proposta, a palavra foi o fio condutor entre as vivências. De forma espontânea e cautelosa, as educadoras sentiam a necessidade de expor suas sensações, boas ou ruins,

produtivas ou não, verbalizando-as. Tornava-se quase que incontornável a ligação que estabeleciam com momentos vividos no passado; principalmente durante o encontro no qual voltaram a ser criança, as falas tornavam-se fulcro da dinâmica. Cada brinquedo e cada brincadeira trouxe à tona a criança que possuíam dentro de si e que se encontrava “adormecida”. A imagem, contemplada em alguns encontros, foi utilizada na sistematização desses por meio da produção fotográfica e, posteriormente, da sua leitura. O número deu suporte aos encontros todas as vezes que foi necessário formar grupos, nas escolhas de início e término, nas representações escritas, entre outras.

Os momentos finais de cada encontro, denominados “relaxamento”, foram carregados de um significado expressivo para as educadoras. Neles percebi a necessidade que tinham de se “desligar do real”, das angústias, das frustrações, das tensões, e que seus corpos imploravam por descanso. As manobras realizadas com técnicas de massagem auxiliaram as educadoras a exercitar o toque corporal de qualidade, com cuidado, comprometimento e bem-estar.

A proposta de intervenção desenvolvida foi uma possibilidade de adentrar em uma realidade, estabelecendo de forma direta uma mudança epistemológica, conceitual e paradigmática de um grupo de oito educadoras.

Os textos iconográficos produzidos (fotos) compreenderam os significados que as vivências corporais tiveram no processo de formação das educadoras: o mundo de Talita; a árvore da sabedoria; os brinquedos; as tulipas; a sala de aula – a casa; o paraíso; o sol, o avião e as nuvens; a ampulheta. As imagens dizem muito sobre a relação que estabeleceram entre as vivências e momentos significativos em suas vidas. Em determinado momento, uma das educadoras chegou a cogitar a finalidade dos encontros: terapia em grupo.

De maneira geral, ter participado de vivências corporais significou para as educadoras: “estabelecer harmonia entre corpo e ambiente”; “mudanças de conceitos e atitudes e de transformações e renovação na prática”; “partilha”; “perceber a necessidade e a importância do lúdico na vida das crianças”; “novas perspectivas”; “perceber-se parte de um todo”; “movimento”; “alegria”; “liberdade”; “ser receptivo e aberto ao novo”; “uma nova visão do mundo”; “entusiasmo”; “possibilidade de conhecer melhor o outro”; “aprender a lidar com os altos e baixos da vida”; “espaço de liberdade e de infinitas possibilidades”; “momentos significativos de troca, de carinho, de descobertas, de apoio, de confiança”; “despertou a capacidade criativa, o autoconhecimento”; “o conhecimento e a valorização do corpo”; “a essência de cada uma”; “a paz de espírito”; “o voltar a ser criança”; “significou a entrega, a sensibilidade, a vida”.

Processos educativos estéticos levam homens e mulheres a se despirem de amarras ideológicas, de preconceitos, de máscaras e de carapaças que revestem o corpo físico, mental e espiritual e promovem o reencontro deste ser com sua essência. O ser humano é um ser estético por natureza; porém, ao longo de sua passagem por este mundo tem transformado a maneira de pensar, sentir, agir e ser. O ser capitalista tem transformado este ser sensível num ser insensível, violento, irracional, consumista e infeliz.

“Distante do mundo real”, entre as quatro paredes de uma sala de educação física de uma escola, na cidade de Palmeira das Missões, um pesquisador desenvolve uma proposta que resgata o reencontro desse ser humano estético, sensível, racional e prático. No seu olhar há a possibilidade de aproximar, envolver, resgatar, compreender, conhecer, entender e interpretar o ser humano educador(a), tal qual é este pesquisador. A carência de tempo é, sem dúvida, o que está levando o ser humano educador(a) a se abandonar diariamente.

A formação permanente e continuada deveria ser repensada segundo a ótica do tempo, o tempo do(a) educador(a), ou, melhor dizendo, o tempo para o(a) educador(a). Tempo para poder falar, para poder expressar, para poder exprimir todas as sensações que seus corpos carregam, solitariamente, diariamente, sorratamente pelos corredores da escola.

O intuito deste estudo foi trazer uma leitura alternativa em relação às habituais quando se fala em formação de educadores. Espero ter podido, na audácia de defender o emprego das práticas corporais aqui adotadas, demonstrar o reconhecimento de sua eficácia e, sobretudo, de seus benefícios às educadoras que usufruíram dessas, melhorando sua saúde emocional, física e espiritual.

Trabalhar com as educadoras foi um momento de desafio e medo: desafio por adentrar num espaço coletivo de muitas singularidades e diferenças; medo de não ser aceito pelas ideias e propostas. Permanece ainda uma grande indagação: é possível estender estas vivências a outros grupos? Ou quais os impactos de tais vivências em sala de aula? O paradigma da simbiosinergia entende o ser humano em sua totalidade e na relação com os outros. A prática das vivências corporais por outros grupos é possível, afinal, o trabalho em grupo minimiza a concepção de ser humano individualista, fazendo-se perceber como parte integrante do todo. O trabalho em grupo estimula a prática da escuta e da fala, a relação tônica de qualidade, o afeto, o carinho, a compreensão, o respeito, a união, a liberdade. O segundo questionamento nos excita a investigar a prática cotidiana das educadoras após a intervenção, a exteriorização das emoções e sensações trabalhadas a cada encontro, a aprendizagem aprendida e a relação com os educandos: o autocontrole, a auto-estima, o exercício diário da

compreensão, da paciência, da paz, das leituras verbais e não-verbais dos educandos, investigação essa, que pode levar ao entendimento de muitos porquês em educação.

Ao finalizar mais uma etapa de crescimento e amadurecimento intelectual, tenho a convicção de que as grandes mudanças e transformações que a humanidade precisa fazer e sofrer residem na busca e no retorno interior a sua essência, e acredito ser Deus a fonte de toda ela, e a educação, o pilar que sustenta e edifica o ser humano. Quando esse encontro ocorrer, o ser humano terá encontrado a felicidade que tanto almeja.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p 1167-1184, set/dez 2008.
- ARNS, Paulo Evaristo. *A técnica do livro segundo São Jerônimo*. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2009 p 35-60.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BERTHERAT, Thérèse. *O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais: escola e sociedade*. Lisboa: Agence d'Arc, 1994.
- BÍBLIA SAGRADA. Paulus, 2001.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 08 jun.2011.
- BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. São Paulo: Projeto Cooperação, 2001.
- BRITO, Carmem Lucia C. de. *Consciência corporal*. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2004 p 83-97.
- CAZUZA. Pro dia nascer feliz. *Cazuza- o tempo não pára*. Rio de Janeiro: Som Livre, 2004. 1 CD
- CID. Communication. *Sons da natureza: bird song*. S.d. 1 CD.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005 p 89-108.

CORCIOLLI. Om (meditação). *O equilíbrio do yoga*. São Paulo: Azul Music. 2001. 1 CD

_____. Meditação do perdão. *Meditação & relaxamento*. São Paulo: Azul Music. 2002. 1CD.

_____. Raphael (Anjo da cura). *A proteção dos anjos*. São Paulo: Azul Music. 2001. 1 CD

_____. La Bruja de la Cura. *O poder da música Xamã*. São Paulo: Azul Music. 2001. 1 CD

_____. Oitava superior. In: CORCIOLLI. *O equilíbrio do yoga*. São Paulo: Azul Music, 2001. 1 CD.

_____. Aprendendo com a natureza. In: *Meditação & relaxamento*. São Paulo: Azul Music, 2002. 1 CD

CUNHA, Morgada. *Dance aprendendo aprenda dançando*. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DANTAS, Mônica. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução a arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Políticas de formação docente continuada: racionalidade e compromisso. In: CENCI, Angelo Vitorio; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 363-374.

FALKENBACH, Atos Prinz. *A relação professor/criança em atividades lúdicas e a formação pessoal dos professores*. Porto Alegre: EST, 1999.

FERGUSON, Marilyn. *A conspiração aquariana*. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 1997.

FERREIRA, Vanja. *Educação física, interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão*. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 2009.

FREITAS, Giovanina Gomes de. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1999.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 7, p. 97-111, jun. 2007

GARCIA, Carlos Macedo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2005.

GELAIN, Denise. *Yoga com educadores: estabelecendo caminhos rumo ao self e ao samadhi*. Passo Fundo: UPF, 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, 2008.

GENNARI, Mario. *La educación estética: arte y literatura*. Barcelona: Paidós, 1997.

GIL, GILBETO. Eu só quero um xodó. *Gilberto Gil Gold*. São Paulo: Universal Music. 2002. 1 CD

_____. Lick Samba. *Kaya N'Gan Daya*. Rio de Janeiro: Warner Music, 2002. 1 CD

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 25-63.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

HAETINGER, Max G. *Criatividade: criando arte e comportamento*. Coleção Criar. Cachoeirinha: Grafo, 1998.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *Fantasmas corporais e prática psicomotora*. São Paulo: Manole, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê*. São Paulo: Cortez, 2005.

LOWEN, Alexander. *A espiritualidade do corpo: bioenergética para a beleza e a harmonia*. São Paulo: Cultrix, 1990.

MARSIGLIA, Atilio; MARCONDES, Cristiane. Inner Ocean. *Meditação guiada*. São Paulo: Mcd, 2005. V.1. 1 CD.

MAFESSOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MENEZES, ZEZINHA. Toque de luz. *Relaxe e sinte-se bem*. São Paulo: Paulinas Comep, 2001. 1 CD.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEGRINE, Airton. *Terapias corporais: a formação pessoal do adulto*. Porto Alegre: Edita, 1998.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 1999 p. 61-93.

ORLICK, Terry. *Vencendo a competição*. São Paulo: Círculo do livro, 1989.

ORMEZZANO, Graciela R. *Imaginário e educação: entre o homo symbolicum e o homo estheticus*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, p. 15-38, jun. 2007.

_____. *Educação estética, imaginário e arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PARALAMAS DO SUCESSO. I feel good (I got you). *Acústico Os Paralamas do Sucesso*. São Paulo: EMI, 1999. 1 CD.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2009 p. 15-34.

PORTAL, Frédéric. *El simbolismo de los colores: en la antigüedad, la edad media y los tiempos modernos*. Barcelona: Sophia Perennis, 2000.

SANTIN, Silvino. *Educação física: educar e profissionalizar*. Porto Alegre: EST, 1999.

SECO, Rosaura Navajas; VANRELL, Catarina Rigo. Arte y expresión corporal: una fusión para contribuir en la formación del docente. *Arteterapia – Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 2008, p. 189-202.

SILVA, Iris Lima. et al. Percebendo o corpo que aprende: considerações teóricas e indicadores para avaliação da linguagem não-verbal de escolares do 1º ciclo do ensino fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 25, n. 45, p. 995-1012. Out./Dez. 2004

SOLER, Reinaldo. *Jogos cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

STRAUSS. Danúbio Azul. Disponível em: <http://www.kboing.com.br/musica-e-letra/orquestra-imperial/42757-vals-danubio-azul/>. Acesso em: 15 mar. 2011

TALEMA, Waldemar. *Biodança: o abraço pode mudar o mundo*. Porto Alegre: 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

URIARTE, Mônica Z. *Música e escola: um diálogo com a diversidade*. *Educar*, Curitiba, n.24, p. 245-258, 2004.

WEIL, Pierre. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. Petrópolis: Vozes, 1989.

WEIL, Pierre; D'AMBRÓSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimentos*. São Paulo: Summus, 1993.

ZANETTE, Maria Luiza. Máscaras no caminho da cura: individuação e busca do *self*. In: ORMEZZANO, Graciela (Org.). *Questões de arteterapia*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009.

ZIMMERMANN, E. B. *Integração de processos interiores no desenvolvimento da personalidade*. Campinas: Unicamp, 1992. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Clínica) Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

APÊNDICE

1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos solicitando a sua participação para um projeto de pesquisa que está sendo coordenado pelo mestrando Rodrigo José Madalóz, que realizará vivências corporais com educadoras em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da cidade de Palmeira das Missões, sob a orientação da Prof^ª Dra. Graciela Ormezzano, professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo – Mestrado em Educação. O telefone de contato do Comitê de Ética em Pesquisa para esclarecimento de dúvidas e informações é (054) 3316-8370.

Os objetivos do estudo serão conhecer e compreender a trajetória de formação corporal desses educadores; oportunizar experiências corporais através de vivências e práticas, ora individualizadas, ora em pequenos grupos, facilitando a exteriorização de gestos e expressões corporais livres, criando diferentes situações; propor situações de improvisação frente a desafios cotidianos e compreender que significados as vivências corporais terão para o processo de formação de educadoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Para isto, será desenvolvida uma oficina de educação estética e vivências corporais que acontecerá em oito encontros semanais de duas horas, onde serão utilizados a dança, o jogo cooperativo, o jogo dramático, a massagem, o brincar, a improvisação, como metodologia. Os instrumentos da pesquisa serão as observações registradas no diário de campo, os memoriais descritivos e a fotografia como aspecto de análise e resposta à questão posta como problema. A proposta dos encontros não possui riscos e terá benefícios pessoais e sociais, como, por exemplo, possibilitar aos usuários compartilhar um espaço educativo e de integração social, onde os significados sejam concretizados em formas expressivas, através de fotografias.

Gostaríamos de deixar claro que você está livre para desautorizar a qualquer momento o uso e divulgação dos seus trabalhos e que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura. O material produzido por você será utilizado somente para fins de investigação e destruído após a conclusão da pesquisa. Se tiver alguma pergunta a fazer antes de decidir, sinta-se à vontade para questionar.

CONSENTIMENTO

Eu concordo em fornecer informações sobre aspectos da minha vida para o projeto de pesquisa acima mencionado e autorizo a utilizar as imagens por mim criadas. O pesquisador me informou sobre o caráter voluntário da minha participação na pesquisa, o direito de negar o meu consentimento a qualquer momento e o direito ao tratamento confidencial das informações que eu fornecer. Minhas dúvidas foram esclarecidas. Eu compreendi que me será dada uma cópia assinada deste consentimento informado. Eu li (ou foi lido para mim), compreendi este documento e concordo em participar deste estudo. Autorizo a publicação de imagens por mim realizadas.

Data:

Nome do participante:

Assinatura do participante ou responsável.....

Nome do pesquisador:

Assinatura:

Telefone para contato: (54) 3316-8295



ANEXO 1
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER Nº 408/2010

O Comitê de Ética em Pesquisa – UPF, em reunião no dia 01/12/10, analisou o protocolo de pesquisa **“A formação do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta de intervenção a partir de vivências corporais”**, CAAE nº 0233.0.398.000-10, de responsabilidade do pesquisador **Rodrigo José Madalóz**.

O projeto tem como objetivo conhecer e compreender a trajetória de formação corporal desses educadores; oportunizar experiências corporais, através de vivências e práticas, ora individualizadas, ora em pequenos grupos, facilitando a exteriorização de gestos e expressões corporais livres, criando diferentes situações; propor situações de improvisação frente a desafios cotidianos; compreender que significados as vivências corporais terão para o processo de formação dos professores de séries iniciais do ensino fundamental. Trata-se de um estudo qualitativo de natureza compreensivo-interpretativa envolvendo oito educadoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Cacique Neenguiru, no município de Palmeira das Missões-RS. As educadoras participarão de 8 encontros/oficinas com a duração de duas horas cada uma entre os meses de março e maio de 2011. Após cada oficina serão coletadas informações dos participantes através da observação participante, registros em diário de campo, memoriais descritivos e um texto iconográfico a partir de fotografias.

Os direitos fundamentais dos participantes foram garantidos no projeto e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do pesquisador e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos éticos e metodológicos.

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

O pesquisador deverá apresentar relatório a este CEP ao final do estudo.

Situação: PROTOCOLO APROVADO

Passo Fundo, 9 de dezembro de 2010.

ANEXO 2**ENTREVISTA**

NOME: _____ IDADE: _____
ESTADO CIVIL: _____ TEMPO DE SERVIÇO: _____
FILHOS () SIM () NÃO QUANTOS? _____
FORMAÇÃO: _____
NOMEAÇÃO: _____
CONTRATAÇÃO: _____
ATIVIDADE ATUAL: _____
TURMA ATUAL: _____
OUTRAS ATIVIDADES: _____

MEMORIAL DESCRITIVO

Faça um breve relato sobre sua trajetória de formação corporal. Descreva de forma simples, objetiva e clara, um texto que aborde recordações, sensações e vivências durante diferentes momentos. Como sugestão segue abaixo um pequeno roteiro:

- CRIANÇA (BRINCAR): EM CASA, NA RUA E NA ESCOLA;
- ADOLESCENTE (PRÁTICAS CORPORAIS): EM CASA, NA RUA E NA ESCOLA;
- ADULTA (PRÁTICAS CORPORAIS, FORMAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS);

CIP – Catalogação na Publicação

M178e Madalóz, Rodrigo José

Educação estética com educadoras : uma proposta de intervenção a partir de vivências corporais / Rodrigo José Madalóz. – 2011.

106 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2011.

Orientação: Profª. Dra. Graciela René Ormezzano.

1. Professores- Formação. 2. Prática de ensino. 3. Educadores. I. Ormezzano, Graciela, orientadora. II. Título.

CDU: 371.13

Catalogação: Bibliotecária Angela Saadi Machado - CRB 10/1857