

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**HISTÓRIAS DE VIDA DE TRÊS PROFESSORAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVESSADAS POR
INTERAÇÕES CORPORAIS: QUE SABERES E QUE
FAZERES?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ANA PAULA BARROZO STEFANO DAL MOLIN

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

**HISTÓRIAS DE VIDA DE TRÊS PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL ATRAVESSADAS POR INTERAÇÕES
CORPORAIS: QUE SABERES E QUE FAZERES?**

por

Ana Paula Barrozo Stefano Dal Molin

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof. Dr^a Valeska Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil

2006

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**HISTÓRIAS DE VIDA DE TRÊS PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL ATRAVESSADAS POR INTERAÇÕES CORPORAIS:
QUE SABERES E QUE FAZERES?**

elaborada por
Ana Paula Barrozo Stefano Dal Molin

como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Valeska Fortes de Oliveira
(Presidente/Orientadora)

Profª Drª Lúcia Maria Vaz Peres. (UFPEL)

Profª Drª Helenise Sangoi Antunes (UFSM)

Santa Maria, 29 de setembro de 2006

Dedico este trabalho ao Jefferson (in memorin), ao Juliano e à Paola,
às crianças, que, por meio do nosso diálogo tônico,
fizeram com que percebesse que
o professor é um ser corporal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta etapa. Período tão desejado, inesperado, desafiador e revelador em minha vida.

“...Tudo que eu quiser,/o cara lá de cima vai me dar,/me dar toda a coragem que puder./que não me falte forças para lutar”. Agradeço a Deus e a Nossa Senhora Medianeira por terem colocado o sol nos meus olhos todas às vezes que as dificuldades quiseram subjugar a águia que em mim existe à minha porção galinha.

“... De todo o meu passado/boas e más recordações.../Eu sou eu, você é você/isso é o que/mais me agrada/isso é o que me faz dizer/que vejo flores em você”. Agradeço a minha família, meu pai Mariano, minha mãe Tereza e minha irmã Tatiana pelo apoio e pela força.

Com destaque agradeço ao meu companheiro, Anderson Dal Molin, pela enorme paciência, pelos empurrões, por ter aparado as lágrimas que brotaram nesta caminhada e plantado sorrisos nos momentos mais perturbadores. Obrigada, por estar ao meu lado, sempre dizendo que me apoiaria nas decisões que tomasse. Obrigada pelo colo, carinho e cafuné. Meu amor agradeço-te lembrando-o que: *“A minha vida,/eu preciso mudar todo dia/pra escapar/da rotina dos meus desejos por seus beijos.../Eu quero sempre mais,/eu quero sempre mais,/eu espero sempre mais de ti...”*

À minha orientadora, cuja relação começou no primeiro semestre de 1999, na disciplina de História da Educação e se estendeu até o mestrado (com grande esperança que perdure por toda a vida) os mais sinceros agradecimentos.. Val, teu sorriso tem feito parte da minha vida desde o momento em que nos conhecemos em ti vejo o trecho que segue: *“Eu sou a luz do luar/ Eu sou a cor do luar”*. Tu foste a luz nos trilhos que escolhi percorrer profissionalmente, e a cor que me orientou para a escolha pela área educacional e de formação de professores. Tu que compartilhastes os primeiros passos (com o teatro da teogonia), o casamento, os meus filhos, a minha defesa de mestrado. Tu, que apoiastes minhas “maluquices” e que incentivaste minha autonomia, que deu asas a minha imaginação, proporcionando que muitos dos meus sonhos se tornassem realidade. Tu que acreditaste no

meu potencial tanto pessoal como profissional, muito obrigada! Mesmo sendo extremamente pequeno o espaço que tenho aqui para relatar as nossas vivências e tudo o que passamos juntas como grupo (GEPEIS), como professor - aluno, amigas, colegas, orientadora e orientanda, vivências cujo espaço, aqui, torna-se pequeno e breve para relatar te dedico alguns trechos que para mim representam você e você em minha vida. *“Eu sou as coisas da vida.../A força da imaginação/ o blefe do jogador.../Eu sou o seu sacrifício.../ Eu sou feito de terra,/do fogo, da água, do ar.../Sou raso, largo, profundo.../Eu sou a mosca na sopa.../ o início, o fim e o meio...”* Minha orientadora e minha amiga, obrigada, mais uma vez por me permitir descobrir as minhas potencialidades, por colocar-me frente aos meus medos e estender a mão para vencê-los, para, enfim, me superar a ponto de ser não apenas mais um profissional, mas um profissional da área da educação. Creio que *“sou a mosca que posou na sua sopa/ a mosca que pintou pra lhe abusar...”*, mas de coração espero que não me tente detetizar, pois sinto lhe informar que *“nem DDT pode me exterminar/ porque você mata uma e vem outra em meu lugar”*.

Às professoras colaboradoras deste trabalho muito obrigada pela disponibilidade e por exporem-se, enfim por compartilharem suas vivências corporais em ambiente escolar. Vocês, ao falarem sobre si, enfrentando as boas e as más lembranças do processo de formação docente, propagam que *“Nunca se vence uma guerra/lutando sozinho/ cê sabe que a gente precisa/ entrar em contato/ com a força contida que vive guardada...”*

“Enquanto você se esforça pra ser/um sujeito normal/e fazer tudo igual/eu do teu lado aprendendo a ser louco/um maluco total....”. Agradeço ao professor Valdo e a professora Helenise, pelo incentivo e credibilidade demonstrada em relação à dissertação e aos demais trabalhos desenvolvidos neste período pelo GEPEIS. Obrigada por ressaltarem a importância de não ser apenas “mais um” na profissão e no mundo. Para mim, vocês são exemplos de “Maluco Beleza”.

À colega Andréia, uma amiga conquistada nesta etapa, com validade por tempo indeterminado. Muito obrigada por ter demonstrado, durante este período, o que é ser um colega que vê o outro como parceiro de trabalho e não como concorrente. Obrigada a não ser como tantos outros que nos apunhalam pelas costas. A ti Andréia o meu respeito e admiração, por fazer com que vive o refrão que segue: *A minha alegria/ você vai perceber/ e se quiser vai ver tudo o que eu vi um dia (...) quero lhe falar”*.

À Janine, alguém que vejo em eterno pronunciamento *“Prefiro ser essa metamorfose ambulante/ eu prefiro ser esta metamorfose ambulante/ do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo,/ do que ter aquela velha opinião/ formada sobre tudo...”*, um agradecimento especial, por ter feito parte dos meus momentos de “maluquez”, escutando-me e servindo, muitas vezes, de apoio para que estes momentos não “comprometessem minha sanidade”. A você toda a sorte do mundo, o desejo de uma amizade eterna e a força para que não desista de continuar sendo uma “metamorfose ambulante”.

Alexandra, Carla, Chaiana, Crys, Daiane, Helen, Ivete, Juliana, Soraia, Vanessa, Neoclésia e Regina muito, mas muito obrigada por enfrentarem junto comigo o sonho de fazer do processo convencional de divulgação de eventos algo muito inferior a nossa capacidade criativa. A vocês, que têm tudo para optarem por sua porção águia. *“...Não diga que a canção esta perdida/ tenha fé em Deus tenha fé na vida/ tente outra vez.../ Vocês tem dois pés para cruzar a ponte/ nada acabou, não, não, não,/ tente/ levante sua mão e recomece e andar.../Queira/ basta ser sincero e desejar profundo/ você será capaz de sacudir o mundo/ vai/tente outra vez...”*

Aos colegas da velha e nova guarda do GEPEIS, principalmente, a Isabel, a Ladi e a Graziela. Obrigada pelas experiências enriquecedoras quanto ao eu-pessoal e ao eu-profissional. Vocês provaram que ser GEPEIS é sempre estar aprendendo. Então, é preciso *“Viver e não Ter a vergonha de ser feliz/ cantar e cantar/a beleza de ser um eterno aprendiz”*.

Aos professores Helenise, Lúcia e Péricles membros da banca, muito obrigada por compartilharem seus conhecimentos, a fim de me auxiliarem no meu crescimento profissional e na qualidade desta dissertação. A vocês que fazem a especificidade, que a profissão pode conduzir, meus mimos. Como membros de uma banca, ofereço uma música que simboliza o que isto representa, na minha visão é claro. *“Cinco, quatro, três, dois.../ Parem ! Esperem aí!/ Onde é que vocês pensam que vão!/ Hum, Hum!/ Plunct-plact-zum,/ não vai a lugar nem um,/ Plunct-plact-zum,/ não vai a lugar nem um,/ tem que ser selado, registrado,/ carimbado, avaliado e rotulado/ se quiser voar...”*

Às amigas Michele e Dani, AMIGAS, “sem palavras” definidas para agradecer o que simbolizam em todos os momentos desta etapa. A vocês: *“Nunca se vence uma guerra/lutando sozinho/ cê sabe que a gente precisa/ entrar em contato/ com a força contida que vive guardada...”*

"Se essa rua, se essa rua fosse minha,/ eu mandava,eu mandava ladrilhar,/ com pedrinhas,com pedrinhas de brilhante,/ para o meu, para o meu amor passar./ Mas se eu roubei, se eu roubei teu coração,/tu roubaste, tu roubaste o meu também...". Agradeço àquele que enfrentou um ano e meio de trabalho, alegrias, tristezas, angústias e certezas sem pestanejar. Ao meu pequeno herói, meu filho Gabriel, só tenho a agradecer, cantando a música que compartilhei contigo desde os primeiros meses de gestação.

À minha filha Vitória, que por viver plugada a mim, sofreu todas as dificuldades que foram geridas neste período de conclusão do curso, desculpa. Desculpa as vezes que este corpo te obrigou a ficar comprimida, mostrando que estava desconfortável, sem ter tido teu pedido atendido, nos períodos de escrita. Saiba que fica um sentimento de que pequei contigo, de que às vezes te negligenciei, mas MEU ANJO TENHA CERTEZA QUE EM MEIO A TANTA CONFUSÃO, EU SEMPRE TE AMEI. A ti, flor que sabia que nasceria nesta terra, só tenho a cantar: *"eu tenho tanto pra li falar/ mas com palavras, não dizer/ como é grande o meu amor por você.."* Agradeço-te por não desistir de nascer, por manter-se firme frente às dificuldades e por ensinar-me a diminuir o ritmo e a não me esquecer da minha família.

OBRIGADA A TODOS!

Eu calço é trinta e sete
Meu pai me dá trinta e seis...

Vou escolher meu sapato e
Andar do jeito que
Gosto...

Você só vai ter o respeito que quer
Na realidade
No dia em que você souber
Respeitar a minha vontade...

Pois já escolhi o sapato
Que não vai mais me apertar.
Raul Seixas

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

INTERAÇÕES CORPORAIS QUE ATRAVESSAM O TORNAR-SE PROFESSOR: HISTÓRIAS DE VIDA DE TRÊS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORA: Ana Paula Barrozo Stefano Dal Molin

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Valeska Fortes de Oliveira

Data e local de Defesa: Santa Maria, 29 de setembro de 2006.

Esta pesquisa intitulada “Histórias de vida de três professoras do ensino fundamental atravessadas por interações corporais: que saberes e que fazeres?” está vinculada a linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Curso de Mestrado, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A necessidade de controle do homem pelo homem, desencadeia a criação de formas de controle corporal. O desenvolvimento de uma maior ou menor consciência corporal, por parte dos alunos, está relacionada ao nível de consciência corporal do professor. A instituição escolar tem contribuído na modelação de corporeidades. Diante desta realidade, por meio do trabalho com as histórias de vida de três professoras da região de Santa Maria/RS, busca-se refletir sobre: Que fatores desencadeados pelo ambiente escolar, se sobressaem no desenvolvimento da consciência corporal que estas professoras apresentam de si. Frente a esta indagação, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar que quais os significados que as professoras atribuem às experiências corporais vivenciadas no seu processo de formação docente. Acreditando que as experiências vividas desde o período inicial do processo educacional atravessam o saber-ser e saber-fazer do professor e compreendendo que a prática rememorativa possibilita a interação entre o passado e o presente, elegi o Método Biográfico Histórias de Vida, por considerá-lo mais apropriado para trabalho com memória. Através da realização de entrevistas orais semi-estruturadas e escritas autobiográficas orientadas, obteve-se como principais resultados: a) o relacionamento que as professoras têm com a própria corporeidade e com a dos alunos, o saber-fazer e a estética das professoras que mais marcaram seu processo educacional; b) o trabalho de educação corporal, ainda é atribuído ao momento da Educação Física, de brincadeiras lúdicas, jogos e técnicas pedagógicas; c) disciplinas de expressão dramática e musical, nos cursos de formação docente, são insuficientes para que estas integrem o cotidiano escolar. A temática da pesquisa, os objetivos desta, a metodologia escolhida, os resultados obtidos e os autores que contribuem com este trabalho, são apresentados nesta dissertação em cinco capítulos. O primeiro, intitulado “Interações corporais: vivências que impulsionam essa escolha,” abrange a origem do interesse em investigar a temática da corporeidade e uma breve apresentação desta e as questões de pesquisa e os objetivos – geral e específicos- deste trabalho. O segundo capítulo “Caminhos trilhados: vias que revisitam as marcas corporais da professoras colaboradoras”, apresenta a metodologia escolhida, as etapas de realização do trabalho e os roteiros da entrevista oral e da escrita autobiográfica. O terceiro capítulo intitulado “Interações corporais

que atravessam o tornar-se professor: histórias de vida de três professoras do ensino fundamental.”, apresenta às colaboradoras da pesquisa, a análise dos seus momentos de educação corporal no seu processo de formação e a influência destes na constituição do profissional que estão sendo. O quarto capítulo “Considerações finais,” traz os principais “achados”, a relevância desta temática à formação docente e as minhas aprendizagens no trabalho com narrativas e com a temática da corporeidade; e, por fim, o quinto capítulo “Referências bibliográficas”, apresenta as obras e autores com que dialogo nesta pesquisa.

Palavras-chaves: corporeidade docente, histórias de vida, formação docente.

ABSTRACT

Master's Degree Thesis
Graduate Program in Education
Santa Maria Federal University

CORPORAL INTERACTIONS THAT CROSS BECOMING TEACHER: HISTORIES LIFE OF THREE TEACHERS FROM BASIC EDUCATION

AUTHOR: Ana Paula Barrozo Stefano Dal Molin

ADVISOR: Prof^a. Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira

Date and place of Defense: Santa Maria, September 29, 2007.

This research intitled “historia of life of three teachers of basic education: crossed for corporal interactions: what to know and that to make? ” is tied to the research line Formation, know ledges and Professional Development, of the Program of Pos-Graduation in Education (PPGE) - Course of Master, of the Center of Education of the Santa Maria Federal University (UFSM). The necessity of control of the man by man unchains the creation of corporal control forms. The development of a greater or minor corporal conscience, on the part of the pupils, this related to the level of corporal conscience of the professor. The school institution has contributed with modelation of these corporeities. Because of this reality, by middle of the work with life histories of three teachers of Santa Maria’s region in RS, it reflects about which are the factors that unchained by the school environment, that stands out in the development of the corporal conscience that these teachers present of themselves. Front to this investigation, this research has general objective to investigate which meanings the teachers attribute to the corporal experiences lived in its process of teaching formation. Believing that the experiences lived since of the initial educational period process cross know-to be and know-to make of the professor and understanding that the remembered practical rememorativa makes the interaction between the past and the present possible, I chose the Biographical Method Histories of Life for considering it more appropriate for work with memory. Through the accomplishment of verbal interviews half-structuralized and autobiographic writings guided, the main results were: A) the relationship that the teachers have with the proper corporeities and with of the pupils, the know-making and the aesthetical of the teachers that was more marked its educational process; b) corporal education of the work, still is attributed to the moment of the Physical Education, of playful tricks, games and pedagogical techniques; c) dramatical and musical expression of the subjects in the courses of

teaching formation are insufficient for these integrate the daily pertaining to school. The research thematic, the objectives of this, the chosen methodology, the gotten results and the authors who contribute with this work, are presented in this dissertation in five chapters. The first one intitled "corporal Interactions: experiences that stimulate this choice, "enclose the origin of the interest in investigating the thematic of the corporeity and the one brief presentation of this and the questions of research and their objectives - general and specific - of this work. The second chapter, "trecked ways: paths that revisit the corporal marks of the collaborating teachers ", show the chosen methodology, the stages of accomplishment of the work and the scripts of the verbal interview and the autobiographical writing. The third one intitled "corporal Interactions that cross becoming professor: histories of life from three teachers of Basic education", show to the collaborators of the research, the analysis of its moments of corporal education in its process of formation and the influences of these in the constitution of the professional that are being. The fourth chapter "Final Considerations," brings the main "found", the relevance of this thematic to the teaching formation and my learnings in the narrative works and with the thematic of the corporeity; and, finally, the fifth chapter, "bibliographical References", presents the workmanships and authors with their dialogues in this research.

Key-Words: teaching corporeity, histories of life, teaching formation.

SUMÁRIO

1. INTERAÇÕES CORPORAIS: VIVÊNCIAS QUE IMPULSIONAM ESTA ESCOLHA	15
2. CAMINHOS TRILHADOS: VIAS QUE REVISITAM AS MARCAS CORPORAIS DAS PROFESSORAS COLABORADORAS	28
2.1 VIAS QUE LEVAM A REFLETIR SOBRE AS PROFESSORAS E SUA CONSCIÊNCIA CORPORAL	32
3. INTERAÇÕES CORPORAIS QUE ATRAVESSAM O TORNAR-SE PROFESSOR: HISTÓRIAS DE VIDA DE TRÊS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	39
3.1. INTERAÇÕES CORPORAIS NO TORNAR-SE PROFESSOR: SOBRE CORPOREIDADES INFLUENCIADORAS	42
3.2 TORNAR-SE PROFESSOR: A EDUCAÇÃO CORPORAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	56
3.3 INTERAÇÕES CORPORAIS QUE ATRAVESSAM O SABER-FAZER E O SABER-SER DAS PROFESSORAS COLABORADORAS DESTA PESQUISA: SOBRE CORPOREIDADES INFLUENCIADAS	75
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
5 REFERÊNCIAS	97

1. INTERAÇÕES CORPORAIS: VIVÊNCIAS QUE IMPULSIONAM ESTA ESCOLHA

Qual a relação entre a corporeidade e o processo de produção do conhecimento? Como as professoras do Ensino Fundamental vivem a própria corporeidade no trabalho cotidiano em sala de aula? De que forma o relacionamento que desenvolvemos com nosso corpo manifesta-se em nossa prática pedagógica? Até os últimos semestres (sétimo e oitavo) do curso de Educação Especial – Habilitação Deficientes Mentais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), não havia refletido o que significavam essas questões na íntegra.

Desde o início do curso de magistério (1994-1998), procurava desenvolver com meus alunos atividades que estimulassem a conscientização de seu corpo e o aperfeiçoamento de sua corporeidade¹. Trabalhava com crianças que tinham todo um desenvolvimento físico dentro dos padrões da normalidade. Em decorrência do convívio com “esta normalidade física”, considero ter sido durante o pré-estágio (7º sem.) e o estágio (8º sem.) do curso de Educação Especial, com a Turma de Atendimento Individual do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPES) do Centro de Educação, da UFSM/RS, composta por alunos com Paralisia Cerebral² e Síndrome de Rett³ e deficiência mental associada, que realmente penetraram “em mim” as questões referentes à corporeidade no desenvolvimento humano.

Pela primeira vez, “ensinava” uma turma composta por alunos que os alunos eram portadores de alguma debilidade física, e, conseqüentemente, apresentavam corporeidades defasadas. Diariamente, tinha despertadas minhas lembranças, minhas verdades e meus

¹ O termo corporeidade será utilizado neste trabalho sob a seguinte conceitualização: “*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)*” (FREITAS, 1999, p.57).

² A criança com paralisia cerebral (caracterizada por uma confusão de mensagens entre o cérebro e os músculos) apresenta uma defasagem na qualidade do movimento. Enquanto a criança dita normal tem uma natural ou inata habilidade para adaptar seus movimentos aos seus desejos, a criança com paralisia é limitada a alguns e inadequados movimentos, os quais se tornam estereotipados e sobre os quais baseará qualquer movimentação que possa adquirir mais tarde.

³ A Síndrome de Rett (SR) foi descrita na década de 60, precisamente, em 1966, pelo Dr. Andréas Rett, pediatra da Universidade de Viena. Entretanto, a divulgação mundial desta enfermidade ocorreu treze anos após sua descoberta (1983). A Síndrome de Rett é um distúrbio neurológico que afeta uma a cada 10.000-15.000 meninas predominantemente. Uma criança aparentemente normal, entre 6 meses e 18 meses de idade, de repente começa a apresentar perda de todas as suas habilidades motoras e de linguagem. Após a instalação da doença, há um curso progressivo de retardo mental, epilepsia na maioria dos casos, deficiência física em cerca de 2/3 dos casos e dependência. Não há uma causa estabelecida para a Síndrome de Rett; contudo, acredita-se que essa seja uma síndrome de origem genética. Por fim, a SR apresenta quatro estágios de desenvolvimento, apresentados na seqüência que segue: desaceleração precoce (6-18 meses), destruição rápida (1-3 anos ou de 2-4 ou 5 anos), pseudo-estacionário (2-10 anos) e deteriorização motora tardia (10 anos). Para maiores informações consultar o site: <http://ribas.com.br/abrate>.

fantasmas em relação a minha corporeidade. Enfrentei minha imagem corporal adquirida na minha individualidade, nas instituições de ensino e nas leis de convívio em sociedade, perpetuadas na figura de meus pais⁴. Diante desta realidade, percebi o quanto o modo como vivi minha corporeidade e o quanto a imagem corporal⁵ que possuo de mim mesma influenciaram na concepção de educação que construí.

Então, se o relacionamento entre o que sou, entre o que penso ser e os modelos corporais propagados na sociedade afetou minha constituição enquanto docente, não teria afetado também o processo de formação dos demais colegas de profissão?

Tendo em vista minha história de vida pessoal e profissional, incluindo os trabalhos em formação inicial e continuada com professoras do Município de Santa Maria, Caçapava do Sul e Silveira Martins, realizados através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), percebi a importância de se dialogar com três professoras representantes do Ensino Fundamental, uma de cada série (1ª, 2ª e 3ª), com a finalidade de investigar de que maneira as questões corporais foram experienciadas no seu processo de formação docente. Sob este objetivo geral, moldou-se a seguinte questão de pesquisa: **Que fatores desencadeados pelo ambiente escolar ressaltam-se no processo de construção do saber ser e saber fazer das professoras colaboradoras desta pesquisa?**

Uma professora e amiga, do curso de Educação Especial-Habilitação Deficientes Mentais (DM), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), dizia que temos a tendência de escolher, enquanto acadêmicas, mestrandas e doutorandas, como foco de pesquisa as questões que nos “ultrapassavam/penetravam”⁶. Não posso generalizar, mas sim dizer que exemplifico sua colocação, pois este projeto de pesquisa surge dos desassossegos que imperam em minha pessoa.

A escolha da temática da pesquisa que desenvolvo no mestrado, intitulada “*Histórias de vida de três professoras do ensino fundamental atravessadas por interações corporais: que saberes e que fazeres?*”, tem sua concepção na minha história de vida pessoal e

⁴ Apesar de ter meus pais biológicos como primeiros ensinantes das leis da sociedade, isto não significa que para todos ocorra o mesmo. As primeiras pessoas a propagar as regras sociais são aquelas que compartilham, que participam do nosso cotidiano (pais biológicos ou adotivos, tios, professoras, vizinhos,...), principalmente durante a primeira infância.

⁵ Faço uso do termo imagem corporal, neste trabalho, sob a definição de Freitas (1999, p.27), “imagem corporal é a vivência - que se constrói “sobre” o esquema corporal, e que traz consigo o mundo humano das significações. Na imagem, estão presentes os afetos, os valores, a história pessoal, marcada nos gestos, no olhar, no corpo que se move, que repousa, que simboliza” (FREITAS, 1999, p.27).

⁶ A Profª Drª Lúcia Peres em sua fala intitulada: “*Paixões e armadilhas: pesquisando imaginários sobre o fio do equilibrista*”, apresentada aos alunos do PPGE da UFSM, no dia 15 de abril de 2005, também ressaltou que “não pesquisamos o que não está na matriz da nossa história de vida, mesmo que de forma inconsciente”.

profissional. São as minhas inscrições corporais as responsáveis por me instigar a perceber a corporeidade *do outro pelo outro*.

Em decorrência da minha experiência com autores que abordam as questões da corporeidade, do corpo, da psicomotricidade, sob os enfoques da área da educação, da educação física, da história e da psicologia, juntamente a experiência do estágio do curso de Educação Especial e dos trabalhos desenvolvidos com o GEPEIS, abordarei a temática da corporeidade compreendendo-a como o modo que o ser humano é e esta no mundo, ou seja, o ser humano pensado/percebido sob a condição bio-psico-social do humano.

Esta pesquisa opta por trabalhar com esta conceitualização de corporeidade, por entender que este enfoque possibilita compreender o homem como um ser total e complexo. O homem é visto como um ser que é corpo, que é emoção e razão conectados, que constitui sua maneira de estar e ser no mundo por meio das experiências individuais e coletivas que atravessam sua corporeidade. Experiências estas que ocorrem a todo o momento e não apenas nas disciplinas (Educação Física, Artes Dramáticas) ou momentos instituídos (Dramaturgia, Apresentações escolares para a comemoração de datas festivas) para o “trabalho corporal”.

Diante desta perspectiva, é que o termo atravessamento corporal é utilizado neste trabalho. Sendo o homem um corpo, é na interação com outros homens (outros egos corporais) que o ser humano vai construindo sua corporeidade. Uma construção permanente que se desenvolve estimulada pelas experiências individuais, coletivas, sociais e culturais pela qual o ser humano passa. Isto por que a todo o momento frente às novas interações, novas experiências, ou seja, frente aos atravessamentos corporais (por exemplo, o elogio, a exclusão de uma atividade, a punição tanto física como simbólica), que deixam suas marcas tanto a nível físico quanto a nível psicológico, a maneira que ser e estar no mundo é passível de transformação.

A expressão corporal sempre acompanhou minha comunicação verbal. Segundo meus pais, familiares e amigos, sou uma pessoa muito expressiva. Todavia, a sociedade, na figura de meus pais⁷, já tentava ensinar-me que tipo de “corporeidade deveria viver, ser”. Mesmo exigindo a internalização das regras da sociedade, nas brincadeiras residenciais havia “liberdade corporal”. No entanto, eu aprendi a controlar essa liberdade na instituição escolar, e a renegá-la em prol dos conhecimentos abstratos. Como diz Rocha (2003, p.32-33).

⁷ Menciono a influência de minha família, porque considero imprescindível uma reconstrução da representação que esta tem na sociedade para a construção do paradigma da complexidade e da corporeidade. Concordo com Foucault, quando ele diz que a família é “um instrumento privilegiado para o governo da população (...). Portanto, aquilo que permite à população desbloquear a arte de governo é o fato de eliminar o modelo de família” (1979, p.289).

Eu ia pra escola todos os dias de manhã e, quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe que a gente estudava. Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano. Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse. Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E, pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Desde os primeiros dias de aula, na 1ª série do ensino fundamental (1996), época em que considerava os professores heróis, seres perfeitos, aceitei compactuar com o ideário de que a disciplina era fundamental/necessária à existência humana, de que era um meio de aprender a controlar impulsos indesejáveis. Mas, na verdade, ela é um instrumento de homogeneização das ações de indivíduos, pois

ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. O poder disciplinar é, com efeito, um poder que em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”, ou sem dúvida adestrar para melhor retirar e se apropriar ainda mais e melhor. (FOUCAULT, 2004, p.143).

Considerando as colocações de Foucault (2004) e as minhas experiências como aluna, tenho que a disciplina até pode estimular as potencialidades dos alunos (como costuma ser defendido pela instituição escolar). Porém, estimula para um tipo específico de habilidade, que além de atender ao mercado de trabalho, delega a maioria dos cidadãos uma posição de executor do que lhe é designado. Esta posição de executor tende a sucumbir à existência de sujeitos contestadores e criadores.

Mesmo vivendo os limites/os valores que a disciplina designa, o aumento do grau de exigência dela, o aumento de suas imposições para a vida em determinado imaginário, a cada série do Ensino Fundamental e Médio, e a cada etapa do Ensino Superior, fez com que eu começasse, aos poucos, a questionar as situações de controle/de padronização que meus docentes, sempre meus heróis, desenvolviam em sua atuação profissional.

Ao ser aprovada de uma série para a outra, começava a perceber que os professores/pessoas tinham defeitos. Já não era mais lei tudo o que diziam, como costumava, e algumas crianças costumam ainda hoje, pensar, principalmente, nas séries iniciais. Construir limites é importante, mas a disciplina exigida pela escola, pela sociedade, vinha a limitar

nossa capacidade criativa de viver a incerteza, o novo, de viver um momento de desordem para provocar o surgimento de um outro momento de ordem.

Diante da insatisfação de viver um processo de educação que sempre comparava alunos e que exigia que eu tivesse as mesmas habilidades que os outros colegas (habilidades estas que são muito particulares a cada sujeito), fui construindo momentos de resistência. De uma forma sutil, comecei a recuperar um pouco as “rédias” de minha consciência corporal. Nunca fui pega! Mas, alguns, ao enfrentar as regras da imobilidade, foram advertidos uma, duas, três vezes e, após assinar o caderno preto, os que “resistiram” até o fim foram expulsos da escola.⁸

Ao realizar o curso de magistério no período de 1994-1998, em Santa Maria, tinha presentes as histórias de minha mãe, quando lecionava, e as recordações das professoras que marcaram positivamente e negativamente meu Ensino Fundamental, Médio e o próprio curso de Magistério. Dessa forma, mesmo antes de “assumir” uma turma, já estava construindo a imagem da professora que gostaria de ser⁹. Imagem esta respaldada na minha história de vida, enquanto aluna e filha de professora.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana (PIMENTA, 2002, p.20).

As lembranças de meu processo educativo e a minha consciência corporal me influenciaram a desenvolver propostas de trabalho que deixassem cada criança expressar-se dentro das suas possibilidades, estimulando-as a vencer suas dificuldades de interação com o meio externo. Mesmo que, em alguns momentos, tenha cometido alguns deslizes (como seres humanos os erros também existem em nossas vidas) que me afastaram desta prática, sempre me preocupei com a “ação”, com o “movimento” na produção do conhecimento. Contudo, considero que foi apenas no curso de Educação Especial-DM (1999-2003) que vivi a importância do corpo para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento humano.

⁸ Embora muitos que resistiram à padronização corporal tenham sido expulsos, conseguiram “contagiar alguns colegas”. “... o Firuli começou a assistir às aulas sem estar dentro do vidro. O engraçado é que o Firuli desenha melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros (...) e os professores não gostavam nada disso... Afinal ele podia se um mau exemplo (...) E nós morríamos de inveja dele (...) Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro...” (ROCHA, 2003, p.38).

⁹ Segundo Louro, as representações das professoras tem um papel ativo na construção “da professora, elas fabricam professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora” (Id., 2000, p.464).

Quando optei pelo curso de Educação Especial-DM (1998), meus pais e familiares duvidaram que fosse conseguir trabalhar com pessoas com necessidades educativas especiais, pois me consideravam “frágil” e acreditavam, como outros cidadãos, que estas pessoas são, em “tempo integral”, agressivas. Neste momento, mesmo sem ainda conhecer a teoria do Imaginário Social, novamente¹⁰ este reforçava que “possui um compromisso com o real e não com a realidade” (TRINDADE e LAPLANTINE, 1997, p.79), visto que “a realidade consiste nas coisas, na natureza, e em si mesmo o real é a interpretação que os homens atribuem às coisas e à natureza” (Id., 1997, p.79). Mesmo não recebendo apoio, optei por esta faculdade.

Ao final do magistério, não queria cursar Pedagogia, em decorrência da insistência da minha mãe em querer que eu o fizesse. Como queria continuar na área da educação, escolhi o curso de Educação Especial, negando a possibilidade de cursar a habilitação em deficientes da audiocomunicação, pois considerava que não tinha habilidades manuais para aprender a língua de sinais e dependia da comunicação oral. Assim, freqüentei a faculdade na Habilitação Deficientes Mentais por não me enquadrar na especificidade da audiocomunicação e por me identificar corporalmente com as pessoas com necessidades mentais e com deficiências múltiplas, principalmente as físicas¹¹.

Concluído os semestres de aulas teóricas, até o 5º sem. da faculdade, iniciei o estágio com uma turma de Atendimento Individual, composta por alunos com Paralisia Cerebral e Síndrome de Rett, no NEPES (Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Especial), localizado no Centro de Educação da UFSM. Visando desenvolver uma proposta pedagógica de acordo com as necessidades dos meus alunos, elaborei uma proposta de trabalho, sob orientação da professora Maria Alcione Munhoz, cuja temática era “*O corpo como princípio da aprendizagem*”. Trabalhar com alunos com deficiência múltipla me conduziu às lembranças, às verdades, às mentiras e aos fantasmas construídos em relação a como vivo minha corporeidade, enquanto pessoa e profissional, originados de dimensões individual e coletiva. Tendo em vista minha experiência de educadora especial e a partir do estudo da importância do corpo no processo de aprendizagem, me interessei em investigar de que forma as experiências corporais vividas em ambiente escolar podem se manifestar na prática pedagógica do profissional nele inserido. Esse interesse foi reforçado ao desenvolver,

¹⁰ Utilizo o termo novamente, por considerar que há como separar o imaginário dos momentos vividos. Dessa forma, o compromisso deste com o real já se manifestara em outras etapas “respiradas”.

¹¹ Mesmo não tendo agravantes visíveis como a maioria das pessoas com debilidade física, me identifico (identificava) com estas por não me considerar dentro dos padrões divulgados e defendidos pelos “modelos de referência”. Segundo Silva (2001, p.23): “os conceitos de ‘referência’ podem ser analisados como instrumentos de uma tendência à mundialização de uma expectativa de corpo, coerente com os fundamentos da Modernidade e com os parâmetros da técnica moderna”, em que é necessário cuidar da aparência para viver em grupo.

juntamente com a colega Janine Bochi do Amaral, a vivência intitulada “*O corpo na escola*”, no Fórum de Educação (realizado no ano de 2003), organizado pelo GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social) e pela Secretária de Educação de Santa Maria (SMED).

Esta vivência me fez refletir sobre três acontecimentos desencadeados por ela. Primeiramente, ao propor uma atividade de se apresentar, fazendo uso de seu corpo, a maioria dos participantes realizou apenas movimentos dos membros superiores e não se utilizou da rotação da cabeça para trás. Estariam estas ações fundamentadas nas experiências do corpo? Segundo, por que o trabalho que envolve o contato com o corpo de outra pessoa traz constrangimento ao ser desenvolvido mesmo entre educadores? Que “representações” desperta o contato com o corpo do outro? Terceiro, ao conversarmos sobre a constituição corporal, a maioria dos participantes da vivência não conseguiu falar o nome das partes genitais, aspectos que caracterizam a pessoa como representante do sexo feminino ou do sexo masculino. Pode um educador enxergar-se como um ser assexuado?

É muito importante termos consciência de como nos relacionamos com nossa própria corporeidade, de como convivemos com nosso corpo e quais são os fatores que interferem na construção da nossa imagem corporal, para que consigamos respeitar a liberdade corporal do outro. Todavia, para que estas questões integrem nosso processo de formação inicial e continuada, é conveniente/necessário, segundo Vianna e Castilho (2002, p.33), “buscar experimentar, em si, as experiências que a consciência do movimento proporciona”. Os autores, em relação à docência, ainda salientam que “estar presente em seu próprio corpo é o primeiro passo para um professor que se deseja livre, mais criativo, mais consciente de si, dos outros, do lugar que ele ocupa” (Ibid., p.23).

Embora o ser humano seja corpo, parece que algumas vezes esquecemo-nos disto, inclusive, quando se trata do professor. Por isso, acho conveniente provocar os profissionais da área da educação para o fato de que “o professor (sendo da espécie humana) é um ser corporal por natureza e explorar as potencialidades de seu corpo em ambiente escolar, demonstrando um grau elevado de consciência corporal, não o tornará um representante (tão amado quanto temido/ desqualificado) do circo - o palhaço¹²”.

O medo da difusão da liberdade corporal, caracterizado pelos termos: medo do “ridículo”, do “desviante”, do “fora do padrão de contenção corporal”, vem de um imaginário difundido desde o século XIX, quando se tem a preocupação com a instalação da ginástica

¹² Neste caso, caberia refletir sobre que espécie de local o circo representa para cada um de nós?

científica. Este institui que, mesmo no “espetáculo institucionalizado”, o corpo, apesar de servir como “animador de astral”, “deve apresentar e afirmar ações previsíveis, controladas, e que demonstrem o seu útil aproveitamento na vida cotidiana (...)” (SOARES, 2002, p.26). Isto acentuou, por exemplo, “o temor ao imprevisível que o circo, aparentemente, apresentava. Seus artistas de arena, em suspensões e gestos impossíveis e antinaturais; a mutação constante de seus corpos transformou-se numa ameaça ao mundo de fixidez que se desejou criar” (Ibid, p.26), pois “exibiam o que se desejava ocultar e despertavam imagens adormecidas no coração dos homens” (SOARES, 2002, p.36).

A imagem do bom professor, como sendo aquele que mais tem controle sobre seu corpo na sua atuação profissional e aquele que mais tem sua corporeidade dominada, foi “ofertada” pelo discurso, pela própria corporeidade de alguns educadores que auxiliaram no meu processo de formação docente e, também, por alguns colegas de trabalho durante os estágios. Esses últimos, provavelmente, aprenderam como deve portar-se um professor com seus alunos, com outros colegas mais experientes de cursos superiores, no próprio lócus profissional e nas representações defendidas pela sociedade.

Quando comecei a integrar o GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário social), tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos teóricos sobre imaginário e formação de professores(as) e, ao prestar assessoramento às escolas, deparei-me com professores(as) proprietários de várias “cicatrices corporais¹³”. Afirmção esta respaldada em observações dos(as) docentes frente a vivências, em algumas conversas informais e no que sua corporeidade comunicava.

Minhas inquietações, fruto das lembranças dos professores com quem convivi enquanto aluna e colega de profissão¹⁴ e resultantes dos estudos referentes à importância do corpo no processo de aprendizagem que realizei, perpetuaram-se, originando novos questionamentos e novos objetivos. Assim, constituiu-se o seguinte quadro:

a) Questões de pesquisa:

- a. De que forma a corporeidade dos professores formadores (os docentes de ensino fundamental, médio, dos cursos de magistério e do terceiro grau) provocou alguma

¹³ Embora o termo cicatriz represente um sinal deixado no corpo anatômico e fisiológico, não a utilizo somente sob esta denominação. Neste texto o termo cicatriz corporal representa marcas deixadas tanto no corpo anatômico e fisiológico quanto no modo de ser e estar no mundo (idéias, mitos, crenças).

¹⁴ Parto de minhas lembranças, dos significados que atribuo ao vivido, tendo consciência que estes são meus. Por isso, interesse-me em investigar de que forma estas questões que passam por mim refletem-se nos demais profissionais, visto que somos seres singulares de uma história plural com significados individuais e coletivos. Significações únicas, que podem ou não ser semelhantes.

reação na maneira com que as professoras colaboradoras se relacionam com a própria corporeidade em ambiente escolar?

- b. Quais são as lembranças, referentes ao período escolar, que as professoras têm dos momentos em que eram estimuladas a tomar consciência da própria corporeidade?
- c. De que maneira as vivências pelas quais passaram as professoras, das três primeiras séries do Ensino fundamental, quanto à própria corporeidade em ambiente escolar, enquanto alunas, repercutem em sua prática pedagógica?

b) Objetivos Específicos

- a. Investigar quais as corporeidades, de professores formadores, que marcaram seu processo de formação docente.
- b. Investigar em que momentos as professoras, enquanto alunas, eram estimuladas a tomar consciência da própria corporeidade
- c. Investigar se há alguma conexão entre as experiências corporais vividas na época de alunas e a prática pedagógica que desenvolvem.

Apesar da ação corporal ser necessária ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social do ser humano, a escola caminha a passos lentos para implantação/vivência da educação corporal no contexto educacional.

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, não somente porque o aluno necessita ficar sem movimentar-se, mas pelas características dos métodos e conteúdos de ensino, que o colocam num mundo bem diferente daquele que ele vive, pensa e interage com seu corpo... Toda a aprendizagem para ser incorporada precisa antes passar pelo corpo, ser experienciada corporalmente (SURDI, 1999, p. 90).

Durante a maior parte da história da sociedade, o corpo assumiu o status de objeto desorientador da constituição do “bom cidadão” (com ênfase desde a Idade Média - explicitamente- até a atualidade - implicitamente-). Dentro deste contexto, a escola, “formadora de bons cidadãos”, tinha autonomia para a domesticação corporal. Essa domesticação pode ser entendida como um meio de fazer com que os indivíduos sejam, nas palavras de Grando (1996, p.110), “corpos obedientes”. Visando ser eficaz na sua função de domesticar corpos, foi aceito que a escola usasse, em muitos casos, castigos físicos. A palmatória pode ser considerada símbolo desses castigos, pois “essa lá estava, pendurada na porta, da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, dependurá-la e brandi-la, com a força de costume, que não era pouca” (ASSIS, 1997, p.33).

Conhecendo a necessidade do movimento na vida de cada indivíduo, alguns docentes, subsidiados pelas regras escolares e pela “autonomia” que a escola lhes proporciona,

utilizavam/utilizam-se da manipulação da liberdade corporal para transformar seus alunos em fantoches¹⁵ de seus desejos. Segundo Vianna e Castilho (2002, p.23),

“alunos que não percebem o próprio corpo, que não são estimulados a usá-lo de forma criativa, acabam cultivando desde muito cedo a indiferença, a mesmice. Começam a embotar seus sentidos – todos eles- cada vez mais cedo, usando-os só para captar o necessário à sobrevivência, à produtividade”.

Dessa forma, estamos “criando” seres humanos pré-imaginados, estamos “tirando da pedra a figura antes pensada”, só que neste caso, “figuras para desejos e interesses homogêneos”, delatores dos colegas que resistem a essa padronização. Delatar pode ser uma forma de tentar sobreviver ao domínio completo, de lutar por uma “liberdade camuflada”, como coloca Eizirik e Comerlato (2004, p. 55):

(...) Dedar o colega, apontar os culpados, agir em segredo, na sombra, são comportamentos estimulados à luz de uma suposta “moral”: salvar a escola, cuidar dela face à indisciplina. Esta é a perversão institucional, perversão que fica legitimada pela confissão; a transgressão é punida, a adaptação acontece sub-reptícia, entre práticas que fortalecem os “vigilantes”, orgulhosos de suas ações em prol da ordem e dos bons costumes e práticas que disciplinam, incitando à busca de formas de resistência e de sobrevivência, onde exista algum grau de liberdade.

Apesar da imagem de bom aluno estar relacionada à domesticação do corpo, há professores que se assumem como agentes de desmonte de tal imaginário. Professores que se propõem a superar, a reconstruir suas vivências educacionais e sociais.

A resistência às práticas de controle encontra sua gênese na ressignificação do vivido. É a reflexão sobre as memórias um dos principais agentes estimuladores de transformações pessoais, profissionais e sociais. A corporeificação das lembranças, que cada docente tem em relação ao seu enquadramento no ideal preconizado, se faz presente na sua constituição pessoal e profissional. Por isso, é de suma importância que o professor (re)sinta sua história de vida, através do trabalho com a memória.

Quando cada professor refletir sobre seus saberes: curriculares, disciplinares e experienciais (TARDIF, 2002), haverá uma “hipótese-transformativa” mais próxima de desenvolver-se.

O crescimento dos movimentos que visam alterar a realidade educacional está muito mais relacionado a movimentos individuais do que coletivos. Isto porque, percebemos, por

¹⁵ Utilizo este termo no sentido de transformar os alunos em bonecos manipuláveis, sem vida própria.

meio do trabalho com subjetividades e/ou identidades, a importância que a desestabilização individual tem para que atinjamos o status de desestabilização coletiva.

A prática da reconstrução da trajetória pessoal e profissional nos cursos de formação e no próprio ambiente escolar tem explicitamente e implicitamente exposto a resistência (“medo¹⁶”) que alguns professores e acadêmicos têm em se experimentar corporalmente. Esse medo da própria corporeidade é oriundo das concepções corporais de que foram/fomos alvos nas instituições escolares, as quais vêm atendendo, sutilmente, às demandas da sociedade na formação de indivíduos alienados de sua capacidade criadora. Capacidade esta que se manifesta, principalmente, por meio das artes (dança, teatro, plástica), as quais tem um tempo e espaço reduzidos nas nossas instituições de ensino. Na maioria das vezes, o trabalho com as artes é desenvolvido com base na estimulação de corporeidades perfeitas, ritmizadas, controladas e plagiadas.

Apesar da necessidade de haver alguns caminhos pré-fixados para o desenvolvimento das artes em questão, o que não pode existir é a exclusão dos que não se enquadram nos ideais de dançarinos, atores e artistas plásticos propagados como “referenciais” ao longo do tempo. Dessa forma, o trabalho com as corporeidade não pode ser sinônimo de “construção de modelos de referência”, mas sim de indivíduos que, ao se reconhecer como seres corporais, possam reconhecer, também, sua capacidade imaginativa e criadora¹⁷.

Além das imposições do meio externo ao ambiente de trabalho, a própria instituição escolar pressiona seus integrantes a se apropriar da corporeidade que convém ao lócus profissional que integram. Portanto, tanto alunos quanto docentes são cobrados a portar o tipo de corporeidade que o “ensino e a instituição” lhes ofertam. Esta influência da instituição escolar sobre a corporeidade de seus educadores e aprendizes é abordada por Garcia (2002) e apresentada, aqui, através do trecho que se refere à ação da instituição na figura da diretora: “houve tempo, e não vai longe, quando a diretora da escola não só controlava tudo o que acontecia ali como até o modo como se vestiam as professoras (...) Afinal, era preciso formar moralmente as futuras professoras e o modo de se vestir fazia parte da boa formação” (GARCIA, 2002, p.8-9).

Para que o corpo, vivido em sala de aula nas disciplinas ditas “abstratas”, adentre os portões das instituições escolares, é necessário que os educadores tenham condições de viver a importância do corpo no processo de aprendizagem, através de atividades que possibilitem o

¹⁶ Caracterizaria esse medo como “vergonha” das suas habilidades e debilidades corporais.

¹⁷ Segundo Castoriadis (1992, p.89), “a criação é a capacidade de fazer surgir o que não estava dado e que não pode ser derivado a partir daquilo que já era dado (...) A imaginação é a capacidade de colocar uma nova forma”.

desenvolvimento de sua consciência corporal que, segundo Fisher (1970 apud Freitas, 1999, p.74), “é definida como a maneira pela qual a atenção sobre o corpo é distribuída.”. Para tanto, é necessário a vivência de atividades que gerem a identificação de sua condição de “serem corpos”¹⁸ na sua história de vida. Essa prática auxiliará na criação de suportes para uma prática de resistência à domesticação corporal, que vem sendo desenvolvida por educadores via exigências explícitas e implícitas de algumas instituições sociais (escola, família, as igrejas, governo).

O corpo, atualmente, retorna ao cenário educacional como um dos centros de interesse humano a partir das pesquisas sobre psicomotricidade¹⁹. O corpo pensado a partir do aluno (como foco), é (re)avaliado como influenciador no processo de construção do conhecimento.

A preocupação com o corpo, frente ao processo de desenvolvimento humano, fez com que os cursos de formação continuada ofertassem vivências que despertassem a atenção do professor para a relevância do trabalho corporal no desenvolvimento do ser humano e, conseqüentemente, na aprendizagem. Nestes espaços, mesmo que proporcionados em tempo muito insuficiente em relação a uma suposta carência corporal de que os educadores possam ser portadores, tem-se a possibilidade do ressurgimento da alegria que a corporeidade liberta pode trazer a cada indivíduo.

Quando ocorre a experimentação corporal²⁰ nestes espaços de formação, somos remetidos a imagens da infância, pois percebemos cada docente como um docente-criança. Pelo menos naquele momento, tem-se a percepção de que a maioria está (re) experimentando uma sensação adormecida que nem sempre é positiva.

Todavia, não é culpa de nós professores a dificuldade que temos em conviver harmonicamente com nossa corporeidade, principalmente quando se tratam de professoras mulheres. Nossas corporeidades são sociais, portanto,

(...) nossos corpos vão acumulando tanto conhecimentos de todo o tipo e entre eles valores, conhecimentos de tipo especial que nos levam à ação, tecidos cotidianamente, como vamos adquirindo posturas corporais que têm a ver com o “aprender a ser professora” (ALVES, 2002, p.119).

¹⁸ Quanto ao uso da expressão serem corpos e não terem corpos, consultar a seguinte obra: *MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo, Martins Fonte, 1996.*

¹⁹ Le Bouch (2001) é um referencial para estudos que contemplem questões sobre psicomotricidade.

²⁰ Nem sempre as vivências que se propõem a discutir as questões corporais são experienciadas. Diante disto, concordo com Vianna e Castilho (2002), quando expõem que trabalhar com a corporeidade em sala de aula envolve, por parte dos responsáveis pelo processo de aprendizagem, a busca de “experimentar, em si, as experiências que a consciência do movimento proporciona” (Id., 2002, p.33).

Esse aprendizado e essa moldagem corporais relacionam-se com o status que o corpo vem assumindo em cada época histórica. A história do corpo nos coloca que:

À mente e ao corpo têm sido designados atributos diferentes e conotações distintos. A mente é canonicamente superior a matéria. Ontologicamente, por isso, a mente, o desejo, a consciência ou o ego têm sido indicados como os guardiões e governantes do corpo, e o corpo seu criado. Mas este esquema tem um corolário crucial: quando, como um servo desobediente, o corpo se rebela, não são os punhos, pés ou dedos, os ofensores necessariamente considerados culpados, mas as faculdades mais nobres cujo dever era tê-los controlado adequadamente. É um fato que cria profundas tensões para todos os sistemas de controle pessoal (por exemplo, regimes de educação ou punição) (PORTER, 1992, p. 303).

A sociedade vem designando quando é conveniente e inconveniente discutir assuntos referentes à corporeidade como o espaço destes nas instituições escolares, os espaços destinados à liberdade corporal dentro e fora das escolas, os assuntos referentes a sexo, à estética, à deformação de corpos relacionados a culturas e guetos, entre outros.

A escola, como instituição da sociedade, reproduz e reconstrói os ideais desta sociedade. Mesmo (re) avaliando a importância do corpo para a aprendizagem, nos ambientes escolares, ainda podemos encontrar práticas excludentes de qualquer manifestação de “perdição corporal”, mesmo que o corpo esteja relacionado à possibilidade de prazer suscitado pelas brincadeiras. Isso ocorre porque tal atitude poderia significar a exclusão do indivíduo da sociedade, já que esse estaria correndo o perigo de não ser considerado útil em seu meio e, portanto, descartável.

Ao refletirmos sobre questões que abordam a temática da domesticação corporal, sentimos como distante ou praticamente nula a possibilidade de ainda existir uma instituição de ensino fundamental, médio ou superior ou até mesmo técnico que promova a domesticação dos corpos de seus alunos? Esta é uma indagação que exige respostas pessoais, individuais, que antes de serem formuladas necessitam atenção, pois não se pode deixar de considerar o período de nossa formação e de nossa atuação, mesmo que isto se relacione ao processo de identificação (e cumplicidade?) com os colegas de profissão. Apesar de respeitar os colegas mais antigos e novos da área educacional - idade não é sinônimo de práticas de padronização corporal²¹ -, não podemos negar que ainda podem existir, sob a forma de uma prática

²¹ Quando utilizo o termo idade, refiro-me à idade cronológica dos educadores. Tenho que é a reflexão sobre os saberes da experiência os principais determinantes da produção de prática pedagógicas acorporais. Isto porque percebemos em nossas escolas “jovens recém formados”, servidores da contenção/padronização/domesticação corporal.

pedagógica “mascarada”, educadores que formam educadores para serem produtores de corpos obedientes, submissos, enfim, corpos utilizáveis.

A educação que necessitamos precisa de seres humanos. Pessoas que reconheçam sua importância na sociedade, que percebam em si o direito de se gostar, de se experimentar, de se negar, enfim, de reconstruir e de ampliar sua consciência corporal.

Defender e proporcionar uma prática pedagógica corporal não quer dizer que os educadores tenham de se tornar atores²², dançarinos, artistas plásticos ou cantores. O papel do educador é encarar-se como um ser de alto potencial imaginativo e criador. É crescer como pessoa e profissional com seus alunos, num trabalho em que todo o seu ser se envolva.

Podemos dizer que toda criança é admirada, e por que não invejada pelos adultos, por todo o potencial criativo que possui? Todo ser humano tem em seu favor as idades da vida. Todo ser humano tem em sua história de vida um período em que não tinha “vergonha” de se experimentar corporalmente e de manifestar o prazer que isto lhe causava, mesmo que de forma camuflada.

Acredito e defendo que quanto menos consciência do corpo os professores possuírem, mais dificuldades terão em proporcionar aos seus alunos experiências corporais de qualidade. Quanto mais o ser humano perceber-se como sendo corpo, maior será a probabilidade de viver em harmonia com a existência de vários momentos de prazer. Isso ampliará a idéia de que o prazer corporal só pode ser sentido nas relações sexuais. Com isto, o homem viverá consciente de que é um corpo total: emoção, singularidade e universalidade.

As marcas que as experiências escolares deixaram em cada indivíduo não podem ser apagadas instantaneamente. Entretanto, mesmo que os educadores(as) não percam por completo seu constrangimento em desenvolver atividades corporais, eles(as)/nós ainda podemos evitar que seus/nossos alunos sejam “cópias” de suas/nossas debilidades.

²² Kurek (1999), ao propor uma aproximação entre professor e ator, coloca que apesar de haver algumas características da área teatral, que possam ser transferidas à prática docente, defender esta aproximação “não se trata de propor que ambos tenham a mesma preparação” (Id., 1999, p. 58). As colocações de Kurek quanto às semelhanças existentes entre professor-ator podem ser transferidas para as relações professor-cantor, professor-dançarino e professor-artista plástico, pois se entende que as aproximações, estabelecidas com o trabalho de cada um destes profissionais, “com sua preparação e uso de técnicas, pode contribuir para que o professor aprenda como se constituem as técnicas que utiliza” (Ibid, p.58). Ou seja, há a possibilidade de estabelecer e defender uma relação entre estas áreas, sem significar que o professor deva ser um profissional das mesmas (ter uma formação específica em artes cênicas, música, artes plásticas e dança).

2. CAMINHOS TRILHADOS: VIAS QUE REVISITAM AS MARCAS CORPORAIS DAS PROFESSORAS COLABORADORAS

Desde o útero materno recebemos influências do meio. Essas influências passam a ocorrer de forma direta e sem intermediários²³, a partir do momento em que nascemos. Frente a nossa natureza de “tempo linear”²⁴, nossa corporeidade é marcada por todas as experiências vividas, embora “tentemos” filtrar algumas destas. Assim, investigar as representações que professoras, das três séries iniciais do ensino Fundamental, têm de seu corpo no processo de formação docente, neste projeto, está diretamente relacionado ao trabalho com memória e a histórias de vida.

Concordo com Santos, quando ele diz ser necessário:

uma outra teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano. Será através dessas imagens que será possível recuperar a nossa capacidade de espanto e de indignação e de, através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia. (SANTOS, 1996, p.17)

Assim, ignorar o passado é conviver com a possibilidade de executarmos não os mesmos, mas erros muito próximos dos já cometidos, de não compreendermos como nos constituímos na pessoa que somos e, com isto, de nos tornar prisioneiros do imaginário instituído. Diante desta possibilidade de “aprisionamento ao fato a nós apresentado”, é extremamente importante enfrentar nossas reminiscências, para que, a partir da identificação e compreensão da gênese de nossas posturas frente às mais diversas situações vividas, consigamos auxiliar na edificação de um outro imaginário.

Embora seja fundamental trabalhar com a memória para a transgressão do imaginário instituído, isto não é fácil, pois nem sempre estamos preparados para enfrentar nossas frustrações, revelar nossa adesão emocional a determinados mitos²⁵ e reconhecermos

²³ Uso a expressão “*sem intermediários*” para classificar o tipo de influências que recebemos sem estarmos vivendo dentro do corpo-físico de nossa genitora. Pois, a partir do momento que nascemos, recebemos influência do meio de forma direta a nossa corporeidade, pela qual podemos ler esse “*meio*” como sendo o intermediário das relações que estabelecemos com ele.

²⁴ Utilizo a expressão “*tempo linear*”, a fim de comparação. Quando, após viver um tempo cíclico com os gregos (que se renovava a cada amanhecer), como nos conta a *Teogonia* de Hesíodo, passamos a viver a continuidade do tempo, e com ele o acúmulo das experiências/dos acontecimentos/do tempo vivido.

²⁵ Segundo Teves (1992, p.19) “... o que impele os homens à ação não é necessariamente a convicção racional sobre determinados fins, mas sim a adesão emocional a certos mitos... Esses mitos são imagens sumárias e simplificadas que remetem a um futuro fictício ou a um passado fabuloso”.

(analisarmos) o imaginário social²⁶ a que integramos. Todavia, é o trabalho com memória que possibilita a “desconstrução das imagens instituídas socialmente” (OLIVEIRA, 2000, p.14), e a reconstrução da pessoa e do profissional que nos tornamos.

Tendo em vista a importância que tem para o ser humano a posse de seu “material existencial” (OLIVEIRA, 2000, p.16), através do qual “tem a possibilidade de ler a sua própria situação e aquilo que passa em torno dele” (Ibid, p.16), para a reconstrução de si e de outro imaginário, é que elegi o Método Biográfico Histórias de Vida para subsidiar esta pesquisa.

Ouvir o que os sujeitos de uma pesquisa têm a dizer sobre o modo como fizeram parte da história oficial, seja através das escritas autobiográficas e/ou dos relatos orais, nos remete à reconstrução da história social por meio de micro-histórias, pois

a memória individual dialoga com o coletivo e redimensiona a realidade passada. As lembranças apóiam-se em fatos, acontecimentos históricos, e ao mesmo tempo ampliam e informam aspectos da história social brasileira. Descrevem, detalham, precisam e explicitam os cenários poucos iluminados pelos grandes refletores históricos. (LACERDA, 2000, p.90).

Ao relatar sua trajetória de vida, o indivíduo expõe a memória do passado sob influência do presente. Portanto, trabalhamos não com o vivido, mas com a representação deste, pois, como diz Félix (2002, p.23), “o passado enquanto tal não volta”. Isto faz com exista uma movimentação dos significados atribuídos aos fatos lembrados, já que os significados podem se alterar de acordo com o momento em que estão sendo revisitados na memória.

Lembrar é “olhar com os olhos do presente os fatos passados”, é “desafiar-nos” a trazer à consciência o vivido. Inclusive os acontecimentos silenciados e adormecidos por serem geradores de sentimentos desconfortantes, que podem ter sua origem no não ajustamento às normas usuais ou às identidades da pessoa. Assim, lembrar implica contar e omitir (intencionalmente ou não) episódios. Então, rememorar é se expor enquanto sujeito social, que influencia e sofre influências culturais, políticas e econômicas.

²⁶ Pertencer a determinado imaginário pode não ser a descoberta mais inquietante que o trabalho com memória nos coloca. O pior pode ser o reconhecimento de que somos guardiões deste. O imaginário social, segundo Castoriadis(1982, p.311), “informa acerca da realidade, ao mesmo tempo em que constitui um apelo à ação, um apelo a comportar-se de determinada maneira... o dispositivo imaginário suscita a adesão a um sistema de valores...modelando os comportamentos, capturando as energias e, em caso de necessidade, arrastando os indivíduos para uma ação comum”. Dessa forma, a adesão de um imaginário por uma coletividade faz com que esta crie meios de difusão deste e forme “os seus guardiões e gestores, em suma, seu pessoal” (Ibid, p.309).

Segundo Nóvoa (1995), a transposição do imaginário de separação entre o eu pessoal e o eu profissional do âmbito científico para o institucional veio intensificar o controle sobre os professores. Por isso, o trabalho com as histórias de vida é fundamental na instauração de um novo imaginário sobre a profissionalização docente.

A formação, segundo Dominicé (1988, p.60), “assemelha-se a um processo de socialização, no decurso dos quais os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida”; “dessa forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida...” (TARDIF, 2002, p.69). Tendo em vista a posição de Dominicé e a colocação de Tardif quanto à constituição do profissional da área educacional, é que, neste trabalho, entendo formação como o processo de (re)apropriação de todos os acontecimentos vividos, os quais estão diretamente relacionados ao profissional que somos. Um processo que ultrapassa a instância escolar e que não forma uma identidade profissional, mas identidades, devido ao seu caráter flexível e mutável.

Diante da “descoberta dos fatores que auxiliaram/am na constituição da pessoa e do profissional que está sendo” e diante da possibilidade da reconstrução do modo como somos e estamos no mundo, tem-se uma proposta de formação em que o docente, ao passar a reconhecer em sua história de vida todos os fatores que contribuíram para o profissional que se tornou²⁷, tem a oportunidade de alterar seu saber-ser e saber-fazer. É,

O ato de pensar e escrever sobre a experiência vivida na sala de aula, em uma reunião pedagógica, em uma situação de lazer com os alunos, etc (...), uma função terapêutica que permite ao professor se apropriar da experiência vivida de modo a elucidar ações e reações, encontrar saídas, ordenar o vivido e redimensionar a ação futura (BENINCÁ, 2002, p.120).

Trabalhar com a memória, reconstruída através das histórias de vida, é dar voz e é ouvir aqueles(as) professores(as) que vivenciam a diversidade sócio-cultural, valorizando seus saberes²⁸, respeitando o valor e a importância de cada indivíduo. São os saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida que desencadeiam a prática pedagógica desenvolvida por cada docente. Saberes estes construídos enquanto estudantes e professores(as).

²⁷ No caso deste projeto de pesquisa, a professora tem a possibilidade de desvendar como constituiu a corporeidade que possui.

²⁸ “A idéia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, produzidos através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados...” (TARDIF, 2002, p.71).

Herdeiros de uma cultura do individualismo e do isolamento, o(a) professor(a) “permitiu-se” negligenciar seus saberes da experiência. Diante desta realidade de desvalorização do(a) profissional da área de educação, a história de vida se faz importante por possibilitar o conhecimento, o pronunciamento e a valorização dos saberes que os (as) docentes construíram ao longo de sua trajetória profissional. Com isso, é possível perceber os docentes como produtores de conhecimentos. Mesmo assim, poderíamos nos perguntar:

Porque um conhecimento destes saberes?

Talvez pela crise na qual estamos mergulhados... Talvez pela necessidade de desconstruímos modelos e configurações de propostas de formação que continuam dicotomizando teoria/ prática/ fundamentos e metodologias/ saberes acadêmicos e saberes experienciais. E, certamente, estamos frente a organizações curriculares e a modelos de formação / atualização de professores que não remetem a uma reflexão sobre a sociedade, sobre a escola, sobre ser professor, sobre a docência, sobre nós mesmos. Estamos inseridos no campo simbólico da educação, percebemos a necessidade de revisitar saberes guardados na memória, pois estes se constituem em repertórios acionados quando o professor constrói sua performance, sua profissionalidade (OLIVEIRA e PERES, 2002, p.167).

A colocação das autoras quanto à necessidade de conhecermos e valorizarmos os saberes da docência reforçam a relevância do método elegido para subsidiar esta pesquisa.

Através das histórias de vidas, os professores confrontar-se-ão com os saberes que possuem e que permeiam sua ação pedagógica e principalmente com os saberes da experiência, construídos, inicialmente, enquanto alunos e, após, no desenvolvimento da profissão. Esta prática rememorativa, além de possibilitar a interação entre as dimensões pessoal e profissional, permitirá aos(as) professores(as) se apropriar de seu processo de formação e dar-lhe um sentido, no quadro de suas histórias de vida e, também, construir uma prática reflexiva. Prática esta entendida como a vivência de uma postura permanente de reflexão durante e após a ação, um “habitus”, uma forma de identidade. Dessa forma, poderá ocorrer a inserção “em uma relação analítica com a ação, a qual se torna independente dos obstáculos encontrados ou das decepções” (PERRENOUD, 2002, p.13). “Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências da reflexão no exercício cotidiano da profissão... seja em velocidade de cruzeiro” (Idem, p.13).

Compreendendo o significado do trabalho com o método Biográfico Histórias de Vida para a reconstrução do sujeito, principalmente da profissão docente, é que o escolhi entre outros métodos. Opção reforçada, principalmente, por entender que o impulso necessário para a tomada de conscientização, pelos educadores, de que são um corpo total (emoção, singularidade e universalidade), são as lembranças que estes têm de suas vivências.

2.1 Vias que levam a refletir sobre as professoras e sua consciência corporal

Buscando melhor contemplar os objetivos desta pesquisa e também o uso do Método Biográfico Histórias de Vida, minha proposta de trabalho se constitui nos seguintes momentos: escolha da instituição de ensino e dos professores; relatos orais, direcionados por entrevistas semi-estruturadas; escritas autobiográficas orientadas²⁹, transcrição das entrevistas e análise das mesmas.

A **escolha da instituição de ensino** respalda-se nos seguintes critérios:

- a. Pertencer à região de Santa Maria/RS,
- b. Representar uma instituição referente as Redes Estadual, Municipal e Particular.

Tendo vivido toda a minha vida escolar na região de Santa Maria/RS, sinto-me influenciada a escolher esta como local de desenvolvimento da pesquisa. Este interesse está respaldado na necessidade de perceber a movimentação do processo educacional na prática, identificando as possíveis transformações e estagnações do mesmo, tendo como parâmetro meu processo educacional.

A opção pelas colaboradoras (que perfaz um total de três) respeitará os seguintes critérios: ter interesse em participar desta investigação, e já terem sido minhas colegas de trabalho no ambiente de terceiro grau e/ou de escola básica (no período de meu estágio de magistério).

Por que professoras conhecidas? Pelo fato da temática da corporeidade abranger “traumas” (castigos, descontentamento com o próprio corpo, rejeição social - exclusão de algum grupo de colegas, amigos, profissional-) acredito, em decorrência da minha experiência de trabalho com esta temática e das questões a serem abordadas na entrevista, ser mais produtivo, trabalhar com profissionais que já se conheçam e que tenham extrapolado o vínculo puramente profissional, ou seja, que sejam conhecida (que já tenham empatia por mim) a ponto de sentirem-se a vontade de contarem lembranças não tão comentadas, lembranças que fogem ao ciclo diário do diálogo que estas colaboradoras desenvolvem com seus conhecidos.

Com isto, vejo a possibilidade de desconstruir a relação unilateral entre escola e universidade, onde as pesquisas utilizam-se das professoras para desacreditá-las de sua potencialidade transformativa. Dessa forma, com este critério elaboro uma hipótese aproximativa de uma relação de confiança, na qual as colaboradoras deste trabalho venham

²⁹ Escritas autobiográficas orientadas, porque será delimitado um roteiro de lembranças, o qual será apresentado a seguir.

visualizar na minha pessoa, uma profissional, uma pesquisadora, uma universitária, que tem como objetivo desvelar alguns significados atribuídos as suas vivências, de modo a estabelecer alguma reação entre estes e o modo como os sujeitos, no nosso caso as professoras, formam seu saber ser e seu saber fazer.

E, além disso, também possam presenciar o significado do trabalho com história de vida que é não subjugar ninguém a um ideário, a um imaginário instituído, mas, sim, reconhecer para qual imaginário estamos contribuindo e, com isto, re-elaborarmos e instituímos outras representações.

Dessa forma, o segundo critério que considerei para a escolha das colaboradoras desta pesquisa, encontra-se ancorada na minha experiência, no desenvolvimento de atividades que envolvem as questões corporais, desde debates até vivências em escolas e cursos. Esta ação de assessoramento em formação inicial e continuada vem salientando a dificuldade que as professoras, em geral, têm de expor quem são corporalmente, de falar sobre questões de sexualidade, de se tocar e tocar o outro e de lembrar de momentos referentes ao corpo no seu processo educacional. Diante deste contexto de resistência, compreendido como a não participação em uma atividade, o esvaziamento do local de debate e a exploração corporal, bem como o silenciamento frente a estas questões, a experiência da vivência é um facilitador do desenvolvimento e da participação, por parte dos sujeitos, das atividades de exposição corporal (verbal ou prática). Esta experiência desencadeia lembranças e aproxima os colaboradores e os pesquisadores. Por isso, devido a esta pesquisa não proporcionar momentos de experimentação corporal, e devido aos tabus, aos mitos, e às posturas que as questões referentes ao corpo vêm assumindo em nossa sociedade, é que opto por trabalhar com professoras conhecidas. A complexidade do tema gera a necessidade de confiança no outro. Então, buscando a existência desta complexidade, é que escolho professoras com as quais já tenho estabelecida esta relação.

Após terem aceitado contribuir para minha pesquisa, propus iniciarmos o processo de entrevistas **semidirigidas**, “que são com frequência um meio termo entre um monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto” (TOURTIER-BONAZZI, 1998, p.237). Essas entrevistas foram realizadas individualmente.

O tempo das entrevistas foi marcado em acordo com as professoras colaboradoras, e foi flexível, o que segundo Tourtier-Bonazzi (1998, p.233-234) é possível,

pois o pesquisador deve “levar em conta o cansaço da testemunha, limitar o tempo das entrevistas e evitar perguntas excessivamente meticulosas do ponto de vista cronológico (...) o entrevistador (...) deve adaptar-se psicologia da testemunha .

O local da realização das entrevistas também foi decidido em acordo com cada colaboradora, pois se tem consciência de que, independente do local em que ocorrer a entrevista, as colaboradoras sempre recebem influência do meio,

no local de trabalho, o entrevistado pode ser influenciado pelo ambiente e sentir pressões. Em sua casa se sentirá mais à vontade, num ambiente que conhece, cercado de recordações, fotografias suscetíveis de avivar sua lembrança, e poderá ver seus familiares, Em suma, não existe recomendação particular quanto ao lugar, mas este condiciona o depoimento colhido (TOURTIER-BONAZZI, 1998, p.236).

Para a pesquisa que propus desenvolver, considerei as colocações das colaboradoras quanto ao horário da entrevista e o local.

A memória é um processo que se relaciona diretamente com o momento em que se está vivendo, à afinidade com a pessoa para a qual contamos nossas lembranças e ao local em que as realizamos. Por isso, não há neutralidade no trabalho com histórias de vida. Dessa forma, não há como tentar analisar a veracidade entre relatos realizados em tempos distintos e com pesquisadores diferentes, como também não há como ignorar a influência do vivido no trabalho com memória.

Para a realização destas entrevistas, utilizei um gravador, que estava disposto em uma superfície plana e próximo do entrevistado, e fitas K7.

A entrevista semidirigida³⁰ abordou reflexões quanto ao corpo em sala de aula, sob dois aspectos: *o corpo em sala de aula enquanto professora e enquanto aluna*. Assim, teve-se a seguinte **proposta de entrevista**:

1. Que lembranças você tem da forma como era tratada enquanto aluna (desde a educação infantil até o terceiro grau), por seus professores (as) quanto a:
 - Castigos/punições;
 - Recompensas;
 - Rótulos;
 - Contato físico da professora para com você/quando era tocada pela professora;
 - Exclusão /desvio da tarefa por você desejada, por parte da professora, de atividades que envolvessem teatro, música, dança, atividades de educação física;

³⁰ Na entrevista semidirigida, esclareci algumas dúvidas quanto à questão, de modo a viabilizar a clareza de terminologias usadas.

- Momentos em que era permitido movimentar-se;
 - Movimentos permitidos em sala de aula;
 - Contato físico com o colega (brincadeiras, brigas, trabalhos em grupo, entre outros);
 - Como se sentia em participar da disciplina de educação física e que atividades não gostava de praticar? Por quê?
 - Comentários dos professores, perante a turma, a você e a sua família sobre suas facilidades e dificuldades em relação aos conteúdos e às disciplinas.
 - Comparações com outros colegas ou irmãos, que haviam sido alunos de seu/sua professor(a).
2. Gostaria que me contasse quem é a professora (nome da colaboradora) considerando o modo como age em sala de aula e se produz fisicamente para desenvolver suas aulas?³¹
 3. Gostaria que me contasse como é o “pior” aluno(a) e o(a) melhor que tem? Buscando nas lembranças da época em que era aluna, eles lembram algum colega ou até mesmo você quanto tinha a idade deles ou estava na mesma série?
 4. Que pessoas estão por trás da professora (nome da colaboradora), ou seja, quem contribuiu para que se tornasse a profissional que é?
 5. De que maneira as experiências que teve em quanto aluna e professora se refletem no seu trabalho em sala de aula?
 6. Pensando na nossa sociedade, gostaria que descrevesse como seria uma pessoa tida como “normal” e quem seria tida como “anormal”? Com base em que construiu sua resposta?
 7. Que imagens de corpos, que fogem ao modelo de estética, nutrição, classe social, idade cronológica ou de constituição do corpo humano padrão perturbam/incomodam você? Que emoções estes despertam? Lembrando de alunos que podem exemplificar os corpos mencionados anteriormente, a aparência física deles faz/fez você pensar sobre a sua e o modo como foi/é tratada por ter esta?

Procurei realizar, ao término de cada encontro, a **transcrição** das entrevistas, consciente de que

trata-se de um primeiro e decisivo esforço de traduzir para a linguagem escrita aquilo que foi gravado. Por sua importância, é necessário que todos os esforços se dirijam para a qualidade do trabalho produzido, o que significa ser fiel ao que foi

³¹ Característica física, penteado, vestuário, calçados, comportamento em sala de aula, o que tolera ou não de seus alunos, o que exige de seus alunos, a exposição de suas emoções, gostos, medos, a utilização de rótulos. Caso estes aspectos não sejam contemplados pela entrevistada, solicitarei que reflita como se relaciona com os mesmos.

gravado, cuidar da apresentação do material transcrito e respeitar as normas estabelecidas pelo programa (ALBERTI, 2004, p.174).

Tendo em vista as colocações de Alberti (2004) quanto à importância do processo de transcrição, é que realizei estas, observando as colocações da autora referentes a este momento da pesquisa. Dessa forma:

- Antes de iniciar cada transcrição, ouvi um trecho da entrevista tendo em vista a identificação do ritmo da entrevista e o falar do entrevistado.
- Cada entrevista foi precedida por um cabeçalho contendo as seguintes informações: número da entrevista, data, nome do entrevistado e projeto. Este cabeçalho também contará na gravação.
- Para a fita que estava toda gravada, no final da transcrição desta, no centro da página, foi registrado: [FINAL DA FITA 1-A].
- Para a fita que não foi gravada integralmente, foi referendado da seguinte forma: [FINAL DA FITA 1-A]*, * A fita 1-A não foi integralmente gravada (menção realizada na forma de nota).
- A identificação da fala da entrevista foi por pseudo-nome.

Após a transcrição, a entrevista foi entregue à colaboradora, a fim de que pudesse acrescentar, suprimir, corrigir, complementar, ou seja, fazer as alterações que achasse conveniente. Somente depois de terem lido a transcrição da entrevista, é que entreguei a carta de concessão, a qual tem como objetivo disponibilizar a utilização do material colhido na entrevista, como também a utilização de seu nome ou das iniciais ou de pseudo-nome.

Escolhi este momento para a apresentação da carta de concessão às colaboradoras da pesquisa, respaldada nas colocações de Alberti (2004) a respeito da utilização desta no início do processo de entrevista. Segundo a autora, apresentar a carta de concessão, antes de se iniciar a entrevista, não é uma conduta adequada, pois

Em primeiro lugar, porque uma pessoa simplesmente não pode assinar cessão de direitos sobre alguma coisa antes mesmo dela existir. Em segundo lugar, porque o entrevistado não pode saber de antemão o que vai falar, muito menos sobre o que será indagado, sendo-lhe difícil assinar um documento que garanta o uso e mesmo a publicação de um conteúdo ainda desconhecido. Em terceiro lugar, porque essa prática é pouco apropriada para uma relação que está apenas começando, podendo o entrevistado sentir-se virtualmente enganado quando solicitam a assinatura sobre algo que ainda vai acontecer (ALBERTI, 2004, p.88-89).

Tendo em vista estas colocações, optei por somente ao final da entrevista e em posse das escritas autobiográficas solicitar a assinatura do “*documento de cessão de direitos*”. Assim, entendo estar respeitando a entrevistada e reconhecendo-a como produtora de “significados outros que os do pesquisador”. Como são suas experiências e suas interpretações é o que se busca em uma entrevista de história oral.

A partir da reflexão desencadeada pelas questões da entrevista semidirigida, solicitei a elaboração de três **escritas autobiográficas**, que apreciassem as seguintes temáticas e atividades:

- A lembrança dos professores que marcaram o processo de formação docente e de como se relacionavam com a própria corporeidade no exercício da profissão;
 - Atividade: Lembrando dos professores que teve, conte-me como davam suas aulas, como eram suas características físicas, seu vestuário e como a tratavam aqueles que a marcaram positivamente e negativamente.
- A lembrança dos espaços destinados ao corpo no ambiente formador e de como fazia uso destes locais;
 - Atividade: a) Escreva sobre os espaços em que a instituição escolar lhe permitia movimentar-se (não esqueça de contemplar se estes eram com ou sem supervisão e quais eram os movimentos permitidos). b) Ainda a respeito dos espaços permitidos para você se movimentar, escreva sobre que espaços os professores permitiam para o seu movimento, em que momentos esses movimentos eram oportunizados e como você fazia uso dos espaços.
- A percepção de como se relacionam com a própria corporeidade nas suas aulas e de que forma a corporeidade dos alunos interferem no seu agir pedagógico.
 - Atividade: Agora que você é professor, como utiliza o movimento do seu corpo no desenvolvimento de suas aulas (não esqueça de refletir sobre: os movimentos que você permite a si, os espaços da sala de aula que seu movimento contempla e de que forma ele é contemplado). Você acha que a maneira como vê seus alunos (capacidade intelectual e os aspectos físicos e sociais) interfere na sua prática de sala de aula?

A realização da última correção das escritas autobiográficas, por parte das professoras colaboradoras delega ao material por elas produzido o status de disponível para ser usado por mim na elaboração desta dissertação. Este status foi adquirido somente após a correção, por que esta tem como objetivo disponibilizar o material produzido a suas respectivas autoras, a

fim, de que cada qual pudesse acrescentar, suprimir, corrigir, complementar ou excluir dados que são contemplados por sua escrita.

Com a entrega das escritas autobiográficas e com a assinatura da carta de concessão, encerrei a busca por informações para a escrita de minha dissertação de mestrado, intitulada *“Histórias de vida de três professoras do ensino fundamental atravessadas por interações corporais: que saberes e que fazeres?”*, que tem como objetivo investigar de que maneira as questões corporais foram experienciadas no seu processo de formação docente. A partir deste ponto, apresento o que me contaram as colaboradoras deste projeto de pesquisa.

3. INTERAÇÕES CORPORAIS QUE ATRAVESSAM O TORNAR-SE PROFESSOR: HISTÓRIAS DE VIDA DE TRÊS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Acreditando na necessidade de se buscar perceber o professor como um ser corporal, procuro traçar alternativas para visualizar e refletir como essa condição corporal tem se feito presente no saber-fazer docente, através das histórias de vida de três educadoras da região de Santa Maria/RS. Nesse sentido, é chegado o momento de disponibilizar o que as vivências das colaboradoras desta pesquisa, reveladas em suas histórias, dizem a respeito do processo de construção do professor como um ser corporal.

As histórias de vida das três professoras compartilham experiências singulares atravessadas por um imaginário coletivo quanto à expectativa de qual deve ser a condição corporal do professor e dos alunos. Quem possibilita a inserção neste processo evolutivo do “ser professor”, através da exposição de alguns ideários experienciados na área educacional, são docentes que estão sob a seguinte identificação:

a) **Professora 1** - docente que está atuando na 1ª série do Ensino Fundamental. Ela é formada em Pedagogia Séries Iniciais - Habilitação para o Magistério, tem especialização em Magistério Educacional e é Mestranda em Educação. Ela tem 26 anos, 2 anos de atuação profissional, vividos na mesma instituição de ensino. Ela é a representante da Escola Particular da região de Santa Maria;

b) **Professora 2** - docente da 2ª série. Tem Magistério, Curso Superior em Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil e Especialização em Pedagogia Escolar, 52 anos, 29 anos de profissão. Trabalhou na mesma escola, da região de Santa Maria, desde o início da sua atividade profissional. Ela é a representante da Escola Municipal da região;

c) **Professora 3** - professora da 3ª série. Fez Magistério, Curso Superior em Educação Especial e Especialização em Deficiência Mental. Tem 26 anos de idade e 5 anos de profissão. Durante este tempo, trabalhou em duas escolas da região de Santa Maria. Ela é a representante da Escola Estadual da região.

Elas são mulheres que cruzaram meu caminho durante meu período de formação nos cursos do Magistério e de Educação Especial. Pessoas que disponibilizaram um tempo de suas vidas, um espaço de suas casas, no final de tarde, para compartilhar sua história de vida, olhada sob o aspecto de sua construção identitária corporal, desenvolvida dentro de espaços

institucionalizados, que são responsáveis pelo processo de formação docente. Essa formação pode ser entendida como uma prática que abrange as vivências do tempo de aluna, da educação infantil ou em alguns casos do ensino fundamental, até os cursos específicos que proporcionam o diploma de professor e de atualização profissional.

Nesse sentido, procuro apresentar mais os aspectos profissionais das entrevistadas, mas sem deixar de mostrar o eu pessoal, visto que:

o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor e as opções que cada um de nós faz como professor cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, pois desvendamos na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1994, p.170).

Apresento, então, as docentes que vêm contribuir com as reflexões as que se propõem esse trabalho de pesquisa. Assim, elas dizem ser (estar sendo):

a) Professora 1.

Às vezes eu fico pensando que eu acho que eu sou um pouquinho de cada professor que eu tive, um pouquinho de cada um, começo a relembrar e ao mesmo tempo, sou eu no final, então como eu falava, acho que eu sou um pouquinho de cada profe que passou pela minha trajetória educativa também. E é assim que eu procuro tá trabalhando com os meus alunos, procuro dar liberdade pra eles, sempre pensei no projeto educativo que eu trabalho, com os Amigos da Escola, com limitações, com restrições, com disciplina, mas eu acho que é sempre possível, porque fechando a porta tu é a professora, eu considero muito isso, e dou liberdade pra eles exporem as idéias deles, deixo eles comentarem, porque não tem como ser diferente, eles tem a vida deles muito presente na sala de aula, e assim eu vou indo. Nunca uso salto, no máximo 'Anabella', assim, inteirinho, um pouco alto, o único que eu tenho, senão é tênis, sapatinho bem baixinho; mas eu sempre me pinto, me perfumo, porque eles vêem, e eles observam que eu me pinto, que eu me arrumo, que a profe tá linda hoje, não sei o quê, não sei o quê, quando eu solto o cabelo, eu sou uma pessoa vaidosa, eu sempre me cuido, me perfumo, me pinto, porque eles observam, eu percebo que eles sentem quando a gente não tá muito bem, se agente já não vai pintada, eles já percebem. Procuro me arrumar pra eles...o professor tem um estereótipo próprio, acho que tem que tá bem pra qualquer situação, acho pra sala de aula também, acho que não cabe ficar se expondo muito, não é do meu feitio, porque sei lá, tem momentos que tu vai te expor mais, tu vai sair, sei lá, tipo no verão, não tem problema nenhum de usar saia, desde que não seja muito curta, mas assim, não tem maiores problemas. Mas procuro sempre cuidar pra não salientar muito essa questão do corpo. A todo o momento toco meus alunos. Beijo de chegada, abraço, eles têm total liberdade, nunca restringi, 'ah, não, agora não', e eles sentem mais essa necessidade do toque, do abraço, do carinho, porque eles têm muita falta, fora alguns casos que a gente percebe que os pais são mais presentes assim, de afeto, de carinho, a maioria é muito sedenta de amor. Eu acho que é bem de criança e a gente também é, enquanto adulto a gente tá sempre carente. Mas eles, especialmente, eles têm essa necessidade de abraçar, de beijar no final da aula, no início da aula, às vezes eles vêm, te entregam uma cartinha e te dão um abraço, uma flor, um clipe, um pedacinho de papel, um negócio, um coração, tudo eles vêm e entregam pra profe, e eu vou guardando, e abraço, e beijo, sempre, geralmente no final da aula é que é natural vim dar um beijo de despedida, mas isso acontece também na chegada, sempre (...) Acho que o professor passa tudo que tá pros alunos, a gente tá agitado ou não tá e eles acabam sentido, mas eles são no geral, eles vão pro quadro, eles

participam, eles vão ajudar os colegas, eles levantam da classe pra fazer isso. ‘Professora, posso fazer isso? Professora posso fazer aquilo?’ ‘Pode, vai ajudar o fulaninho, vai apontar, vai ajudar a apontar o lápis, vai trocar material, vai pegar lápis de cor, apesar de eu ter que manter uma ordem em sala de aula em função da instituição, eu procuro dar um pouquinho dessa liberdade pra eles... e também ao contrário, pra eles saber que hora de fazer atividade eles precisam se concentrar também, pra não atrapalhar os outros. Mas eles têm essa liberdade de, e adoram ir pro quadro, adoram levantar pra fazer leitura, é uma coisa muito rica...

b) Professora 2

Bom, eu pelo menos, vou falar o que eu acho: 1ª coisa, eu procuro fazer com que meus alunos sintam prazer em tá na sala de aula... fazer com que as crianças gostem da professora... sentir prazer de tá num ambiente acolhedor, agradável, dar um beijinho aqui, primeiro dia de aula, eu gosto sempre de dar um cartãozinho, ‘pirulitozinho’, balãozinho, fazer um cartazinho, sabe, eu acho que começa por aí, olhar o caderno, botar um incentivo, até de repente, chamar a minha atenção, mas tu tem que ter uma certa diplomacia, pra não rotular a criança, ‘tua letra é feia’, tu não pode fazer caligrafia não só pra um, fazer caligrafia pra todos, até mesmo pros que tem letra bonita, então isso é o que eu procuro fazer... fazer trabalhos com técnicas diferentes, uma leitura, música, uma brincadeira na sala de aula. Por quê que o 1 tem que ser leitura? Não vou dar leitura agora, quero dar leitura lá, às 4 da tarde. Mudar, sair daquela rotina, brincar, dançar, gosto de cantar e dançar com os meus alunos, as musiquinhas que eles gostam, da Eliana e essas outras músicas de educação física, boneco de fel, e peço pra eles me ensinarem, porque a gente tem que ter humildade, não sabe tudo, ‘qual é que vocês gostam de cantar, ensinem a professora, a professora não sabe’, e assim vai. Eu procuro cuidar da produção, porque eles observam muito isso aí, ‘professora, como a senhora tá bonita hoje!’, eles gostam de ver bem vestida, bem produzida, um rímelzinho e um batonzinho pra não trincar os lábios... vou com uma roupa que eu me sinta bem, que eu me movimente, não adianta tu ir lá com um salto dessa altura e tu não possa correr, brincar com eles. Então, tem que, de vez em quando, fazer umas palhaçadas, gesticular, com roupas te dê, que tu te sinta bem. Que tu possa te movimentar direito, sentar à vontade com a criança, se tiver que sentar no chão com a criança, tu te senta. Dou aula de Educação Física, dou jogo de bolas pra eles, eu brinco de ovo-podre, macaco sai do galho,... corrida, stop, estátua e outros . Mas não dou ginástica. Uma coisa que eu não sei lidar com meu aluno é com a morte e infelizmente aconteceu dois casos comigo. Eu acho que o toque é muito importante, assim, eles chegam, me beijam, eu beijo na saída, um por um, o pretinho, o branquinho, é o menino e a menina, tem uns mais assim, sabe, “Ah, é? E o meu beijo?”, aí eles vêm e dão, sempre tem aquele que tem mais vergonha, esse mesmo que tem um problema no olho, ele fica retraído, parece que tem medo de chegar na gente, então eu procuro ficar mais perto dele.

c) Professora 3

... Eu acho que sou uma professora bem afetiva com meus alunos, não sou aquela professora carrasca, aquela professora que não deixa os alunos conversarem em sala de aula ... eu também não gosto de ir trabalhar com uma roupa que não vai deixar sentar no chão se precisar... O cabelo sempre preso, caminho por toda sala de aula, trabalho em grupo, em duplas, gosto de trabalhar com eles produção de texto que eles construam juntos... bastante trabalho de entrevistar o outro, música sim, teatro não trabalho porque não gosto...Eu gosto bastante da questão do trabalho em grupo, com que troquem idéias e apresentem pros outros, fazer cartazes, trabalhos com sucata, construir material, trabalhar com pintura. E também trabalhar com histórias com personagens de história.

Diante destas corporeidades (conceito que envolve o bio-psico-social do ser humano), que interagem ativa e passivamente frente à formação de outras corporeidades, procuro elaborar um processo reflexivo quanto ao modo de se tornar professor, ser corporal, que abranja as corporeidades influenciadoras, as vivências corporais em ambiente de formação e o “resultado”: as corporeidades influenciadas, nos sub-capítulos que seguem.

3.1. Interações corporais no tornar-se professor: sobre corporeidades influenciadoras

Tornar-nos humanos implica estarmos inseridos num meio de convívio humano, onde as interações são as forças que configuram nossa característica humana. Assim, se faz inevitável reconhecermos as outras vozes que auxiliam na construção do nosso eu. Processo este constituído por um constante movimento de interferências, onde os sujeitos ora são passivos ora ativos frente a estes contatos, ou seja, ora produzem influências ora as sofrem.

A construção de quem somos, enquanto pessoas e profissionais, envolve uma relação de dependência entre a comunicação das instâncias individual e coletiva, já que o ser humano é, em essência, um ser social. Portanto, como coloca Pereira (1996 apud OLIVEIRA, 2000, p.15), “a produção da subjetividade responde a uma espécie de orquestração de forças visíveis e invisíveis, que compõem o mundo do sujeito...”. Por isso é que podemos dizer que “aquilo que sou agora é uma forma que resulta de uma certa combinação dos traços produzidos e/ou acumulados em minha vida” (Ibid., p.15).

Por vivermos sobre o “fantasma da existência de uma crença”, que nos induz a estar sob o conflito de sermos os responsáveis por nossa maneira de estar no mundo, e, ao mesmo tempo, por nos considerar seres produzidos/determinados, meramente passivos à vida em sociedade, não se torna fácil e corriqueiro (como um hábito) o desenvolvimento de uma prática reflexiva, que busque entender as outras vozes que contribuíram para nossa formação.

Isso, primeiramente, porque podemos nos considerar seres totalmente determinados, visão que relega “aos outros” a responsabilidade por nossas dificuldades e fracassos. Segundo, porque implica termos que reconstruir, na memória, vivências que nem sempre foram agradáveis a nossa pessoa e assumir uma posição ativa frente ao nosso processo de formação.

Entender como nos constituímos na pessoa/profissional que estamos sendo, implica, além de não negarmos a existência de outras vozes no nosso discurso, percebermos que estas vozes não são reproduzidas na sua natureza crua, ou seja, com seu significado original. Isto porque as vozes dos outros estão implicadas em nossa existência, reformuladas por nossa experiência de vida, por nossa individualidade. Assim, é designada a elas uma significação diferente da de quem as produziu originalmente. Por tanto, diante do fato de sermos constituídos pela comunicação entre as instâncias individual e coletiva, “o outro” existe sim por detrás da construção da nossa condição humana; porém seu papel é de alguém que interfere/contribui/influencia na nossa vida, mas não a determina, assim como coloca Freire (1999, p.21):

mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria” (...) Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo...Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*.

Por sermos treinados a não dar visibilidade à influência dos outros na construção de nossas escolhas, no modo como agimos enquanto pessoas e profissionais (a não ser no nível econômico), torna-se compreensível que, durante a entrevista da “Professora 2”, quando questionada sobre que outras pessoas estariam por trás dela, num primeiro momento, ela se visualizasse como “ser único” na formação da profissional que está sendo. Uma imagem que podemos classificar como incompleta. Pois, apesar da Professora 2 demonstrar uma consciência da sua posição frente à constituição da sua pessoa/profissional, podemos reconhecer a presença de outras vozes na sua formação. Vozes estas que, por exemplo, se fizeram manifestar no momento de escolha profissional,

Se eu fosse atrás da minha família, ninguém queria que eu fosse professora. A minha mãe não queria. Ela sempre achou que professora, além de ser muito sacrificada, é uma profissão não valorizada, trabalha muito ...só que eu fui ser professora mesmo porque a mãe na época não tinha condições de me pagar uma escola, e não tinha vaga no diurno pra mim, porque eu já era velhinha, (...) e só sobrou magistério. Aí eu fiz um tal de teste que tinha que fazer lá, que era muito procurado na época, cinco turmas de magistério, passei, adorei, sou feliz com o que faço, e sempre to procurando melhorar, correr atrás, pelo menos adquirir livros, ler uma coisa nova, uma técnica nova, um exercício diferente, pra trabalhar com eles, eu acho que é uma maneira de mudar, de inovar, mas sinceramente, professor meu... (Professora2).

Na nossa escolha profissional, como podemos perceber com a colaboração da Professora 2, há a presença de vozes de membros da família, da sociedade, por meio do imaginário construído em torno do que é ser professor, no que diz respeito à dedicação, ao status social e econômico. Também há vozes de professores que falam através das lembranças de suas posturas, de suas atuações em sala de aula. Vozes de vivências educacionais experimentadas e que estão no seu saber-fazer, no seu cotidiano em sala de aula, embora a Professora 2 não delegue a elas, diretamente no seu discurso, o status de colaboradoras da construção de seu processo identitário.

Mas elas, as vozes, estão presentes e são percebidas sim pela Professora 2, mesmo que, num primeiro momento, seja difícil enxergar os professores que estão por trás da profissional que está sendo. Suas lembranças não deixam que elas não sejam percebidas, nem mesmo algumas características do processo educativo no período dos anos 60 (desenvolvimento de uma prática conteudista, reprodutiva, comportamentalista e punitiva), como podemos perceber ao ler o relato que segue:

o comportamento tinha que ser dez, senão, minha filha, o laço pegava em casa também... Exame de leitura que tinha, acho um absurdo aquilo ali. A criança sabia ler, mas ela lia pro professor, ela não era aprovada, tinha uma banca de leitura, com professores que a criança nunca tinha visto, aí tava aquela banca ali, tu tinha que ler pra toda aquela meia-dúzia de professores, se tu não lesse, tu era reprovada, eu tenho exemplo na família, minha irmã reprovou 3 anos a 1ª série, ela tem horror, 'Deus o livre' falar pra ela em exame de leitura, ela tem (...) porque, na hora ela não soletrava, ela tirava só 10 na prova escrita, mas não ia pra banca, não sabia...Nós, no nosso tempo, não tínhamos liberdade de expressão, tu tinha que dizer aquilo que o professor queria ouvir. Tu lê um texto, tu tem que responder, tem perguntas diretas, tem, tu tem que responder direto do texto. Mas tu não precisa responder tal qual tá no texto, tu pode responder com as tuas palavras, na minha época tinha que responder tal qual tá no texto, tal qual o professor viu. Se tu tirasse uma palavra, já não era assim que o professor deu. Era decoreba. (...) Régua, quantas régua quebravam na cabeça do aluno, tinha essa professora que eu te falei, ela tirava o tamanco, batia na cabeça do aluno. Bem doida! (...) O que eu me lembro, eu não faço o que eles fazem, por exemplo, o que eu não gostava do meu professor, se tu não gosta, tu não faz, em função de castigo, de tirar recreio, de punir, de punição, eu não gosto disso, não gosto, não faço, e o que é bom, tu quer coisa melhor no mundo que olhar caderno? Vale a pena aluno copiar, fazer as coisas, tu exigir do aluno, passar tarefa e não olhar, não cobrar? Acho que não existe estímulo, se tu não olhar. Então é uma coisa que eu procuro sempre fazer e valorizar todo o trabalho do aluno, ver o que ele faz, porque cada um é um, cada ser é único e aceitando eles com as diferenças, uns sabem mais, outros menos, uns podem mais, outros menos, então eu procuro fazer isso aí, valorizar o que o aluno faz. (Professora 2)

Diante dessa condição social do humano, que é ilustrada no relato da Professora 2, não há mais como não dispensar um tempo para refletir sobre as corporeidades (o humano) que contribuem para a construção da nossa corporeidade. Precisamos viver um tempo de/para formação que viabilize pensarmos/ refletirmos/ reconhecermos/ dialogarmos sobre questões

que nos apropriem dos aspectos mobilizados no nosso processo de formação. Questões como as propostas por Morin (2003, p.127)

... eu falo, mas quando falo, quem fala? Sou “Eu” só quem fala? Será que, por intermédio do meu “eu” é um “nós” que fala? Será um “pronome indefinido” que fala...? Ou é um “isso”, uma máquina anônima intrapessoal, que fala e me dá a ilusão de que falo de mim mesmo?

A evolução da linha do tempo só tem reforçado nossa condição de seres históricos e sociais, seres constituídos de duas instâncias vitais, influenciáveis e dependentes: as instâncias individual e coletiva.

Tendo a linha do tempo características acumulativas, não podemos singularizar as vozes que auxiliam no nosso processo de formação ao presente ou a um passado recente. Isso porque temos, em nosso ser, vozes de um passado remoto, como nos lembra o relato da Professora 1, produzido no momento em que conversávamos sobre as pessoas que estão por detrás da sua constituição profissional. Este relato nos diz: “A professora Helenise ... a mais recente(...) agora me dei conta, conversando contigo, de 2º grau, de 1º grau, o quanto a gente é uma miscelânea dessas profes outras” (Professora 1).

A inserção na linha do tempo, que faz parte da nossa condição humana, nos revela que não cabe mais abordarmos a problemática da formação docente sem assumirmos a relevância que tem para esta temática a investigação das vivências que se refletem na escolha da profissão e na atuação nesta, pois como coloca Nóvoa (1995, p.82):

há muitos os fatores que influenciam o modo de pensar, se sentir, e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem ensinam.

A opção em darmos credibilidade a esta posição reforça a prática de um processo de formação que busca, nas histórias de vida dos professores, experiências que tenham contribuído para o profissional que estão sendo. Situações vividas que desencadeiam uma significação à existência profissional, em decorrência das marcas (a nível biológico, fisiológico e psicológico) desenvolvidas a ponto de provocar a refutação ou não de alguns modelos de docência. Possibilidade de ação viável e praticável, desde que o vivido extrapole o símbolo, como podemos observar no relato da Professora 2 quanto a cor da caneta usada por seus professores. Ela nos conta sua posição frente a este objeto do material escolar, construída a partir do significado que atribuiu a esta experiência: “Olhavam caderno e era nota, e aquela

“bola” era zero e certo; caneta vermelha, essas coisas não uso, não gosto de caneta vermelha. Então, eu uso azul ou preta, ou uma douradinha que tem agora, dessas coloridas...” (Professora 2).

À professora 2 apresentamos uma situação corriqueira para quem é professor: o “uso da caneta” para corrigir provas e preencher documentos escolares, como cadernos de chamada e ainda, em algumas instituições, os boletins. Mesmo lembrando os símbolos usados para discriminar o certo do errado, o que mais a marcou foi o uso da caneta de cor vermelha para reforçar que estava sob julgamento. Suas dificuldades estavam em análise, e elas classificavam sua pessoa em relação ao nível em que se encontrava frente aos ideais sociais em vigor. A cor vermelha era a usada para essa rotulação, para essa exposição social.

As práticas experimentadas enquanto aluna dificilmente ficam cristalizadas no tempo passado, pois como nos mostra a Professora 2, no momento em que começa a atuar como docente, ela opta por excluir de seu material pedagógico as canetas de cor vermelha. Essa postura foi desencadeada pelo significado que esta professora-aluna atribui a sua vivência com esse material. Isso pode ser explicitado pelo uso do advérbio de negação “não” e pelo reforço do mesmo em sua fala (“não uso, não gosto...” - Professora 2).

A lembrança da Professora 2 possibilita entendermos o que Oliveira (1995) nos apresenta quando diz que “os estudos ancorados no Imaginário Social, principalmente na abordagem de Cornelius Castoriadis, explicitam não somente a dimensão do que está e do que é realidade, mas também do instituinte, da possibilidade” (OLIVEIRA, 1995, p.46). Outra vivência que também evidencia esta colocação de Oliveira (1995), que salienta a relação entre símbolo e significado, é a posição da Professora 2 frente à prática do ato comparativo para “estimular” (eu acrescentaria: usado para propagar a crença de “sermos seres pré-determinados”) o aluno a superar suas debilidades.

A Professora 2 lembra que, na época em que estudava, viveu momentos em que os seus professores proferiam palavras de “incentivo” aos seus alunos. O ato mais freqüente era o de elogiar um, ou alguns, e tentar padronizar os outros à corporeidade deste, ao seu saber-ser e ao seu saber-fazer. Este trabalho, que vislumbrava a idéia do modelo de estudante, dispensava aos que não estavam dentro destas expectativas palavras que não consideravam suas individualidades, suas dificuldades, seus níveis de aprendizagem, seus desenvolvimentos, suas carências sociais e pessoais. Essa experiência a Professora 2 procura reformular em sua prática pedagógica. Elogiar sim, conta-nos ela, mas comparar não, pois do que viveu, enquanto aluna, ficou “sentido”: “... aquela comparação que é tão ruim... tu não é como fulana, fulana é ótima, nota dez. Tu não deve comparar” (Professora 2).

Esta memória demonstra como o ato de elogiar era praticado em sala de aula e como o elogio era experimentado pelos alunos. Ela nos informa sobre um momento de padronização corporal, comportamental e intelectual, quando se classificavam alguns como “a caminho do desejável” e outros a um “sistema mais rígido de homogeneização”. Assim, o ato de elogiar, utilizado para induzir alguns a se comportar como outros, pode ter proporcionado uma experiência agradável para quem foi elogiado, mas desconfortante para quem recebeu o lembrete de quem é e de quem deve ser para ter o carisma do seu docente. Carisma, reconhecimento que, mesmo no terceiro grau, é tão importante ao estudante, em decorrência da necessidade que os seres humanos têm de pertencimento/aceitação num grupo “bem visto” na sociedade.

As experiências que nos atravessam quanto ao que é ser professor trazem um conteúdo social, um conteúdo instituído, um desejo de controle de inculcação de ideais, como o trabalho com memória revela.

Podemos atribuir vários significados para o uso do objeto caneta em ambiente escolar. Um destes pode ser o que segue: a prática do uso da caneta, ao invés do lápis, pode ser vista como um mecanismo para nos lembrar que tem alguém sempre nos observando, alguém que tem um status superior ao nosso e que, por isso, hipoteticamente deve ser o responsável por “auxiliar-nos” a controlar nossas vidas, já que “ele” já estaria formado e nós em formação. Seria uma maneira de nos recordar que a sociedade é feita por pessoas que estão no topo da pirâmide e outras na base. As que estão na base deveriam almejar chegar ao topo, mas para isso, devem vislumbrar e buscar ser iguais às do topo.

O momento em que as canetas passam a ser permitidas aos alunos (o que é um dos anseios dos alunos, poder escrever de caneta igual os professores), começa-se a provocar para que estes assumam uma postura mais próxima do adulto (como se esse fosse o último patamar do desenvolvimento, como se quando se chegasse a essa categoria, não fôssemos mais aprender), responsável, formador de idéias apaziguadoras, de certezas, seguidores de dogmas. As avaliações escolares preenchidas com caneta, entre outros significados, fazem menção a uma necessidade de cristalização de pensamentos e, com isso, ao desenvolvimento de uma cultura de silenciamento, de culpabilidade, de não exposição, de invisibilidade. No momento em que os erros são expostos sem se ter a possibilidade de reconstruí-los, aprende-se que se errarmos seremos punidos, e que a maneira como as dificuldades podem ser trabalhadas pelos professores (no exemplo da Professora 2, através do ato comparativo), pode gerar a exclusão por parte do grupo a que se está pertencendo.

A necessidade de pertencimento, de aceitação e de valorização que o ser humano possui pode conduzi-lo a preferir calar-se a ter sua posição. Sua idéia pessoal pode ser refutada, rebaixada, como se a nossa individualidade, em comunicação com a coletividade, produzisse conceitos totalmente inconcebíveis, sem credibilidade. Isto pode ter auxiliado os profissionais, entre outros tantos fatores, a ter dificuldades em expor aos seus colegas suas dificuldades, suas angústias, seus medos, seus fracassos e seus sucessos, transformando em corriqueiro o surgimento de sentimentos desconfortantes e de resistência ao desenvolvimento de propostas que visem o trabalho conjunto entre professores de mesmas séries e de séries diferentes. Além disso, a participação em um projeto de formação, que proponha deixar transparecer suas vivências (facilidades e dificuldades), pode gerar constrangimentos, devido a suas experiências negativas vividas enquanto alunos.

Além do símbolo específico (caneta vermelha), contemplar o imaginário que o símbolo geral (caneta) carrega, este contempla um outro aspecto do imaginário social vigente. A “caneta vermelha”, que preenche as experiências da Professora 2, traz impregnada em si um significado mais específico, que é o representativo da cor vermelha.

Socialmente usamos a cor vermelha quando desejamos caracterizar atos representativos do coração, do corpo, ou seja, quando não agimos impulsionados pela razão, quando perdemos o controle sobre quem somos e podemos ser agentes das mais “descabíveis loucuras”. Envolvidos pelos sentimentos, nos tornamos praticantes de ações e comportamentos que a sociedade pode até tolerar, mas não observa como um padrão social desejável, racional. Isso é suficiente para que a sociedade não deixe de proporcionar momentos e meios em que aprendamos a controlar nossa corporeidade.

É interessante que uma cor, que representa o lado sentimental do ser humano, seja utilizada numa função que geralmente produz um sentimento traumatizante, como foi no exemplo relatado, a ponto de ser excluída do material da Professora 2. A prática do uso da caneta de cor vermelha, nesta lembrança, sugere que ela é um símbolo que a sociedade instituiu para que o intelectualismo se tornasse o principal foco do ser humano. O vermelho, os sentimentos, coloca as pessoas sob o olhar julgador dos outros. Esta experiência dá margens para pensarmos que, por parte dos professores, o uso da cor vermelha, símbolo da libido, nos materiais avaliativos, carrega o objetivo de reforçar que estar inserido na sociedade implica inibirmos ao máximo o desejo, o sentimento, o impulso de nossa vida. Dessa forma, enquanto alunos/pessoas devemos conduzir nossa existência, tendo como foco os investimentos intelectuais, os quais nos aproximam de uma vida social promissora, de um grupo promissor. Sob este foco que relega cores como o azul e o preto, como sendo as que

representam uma postura contida, “mais séria”, mais intelectual, mais respeitável, o homem ainda sofre os atributos de se constituir num ser em que razão e emoção são tidas dentro duma visão dicotômica do humano.

A manipulação de cores, que induz ao silenciamento corporal, que desencadeia o surgimento de corporeidades inconscientes de sua condição de seres corporais, pode ser observada também na cor dos trajes usados pelos membros da sociedade, inclusive na instituição escolar – na escola: usam-se os uniformes que produzem uma imagem corporal contida - adulta - nas cores racionais, as cores frias, neutras, como o branco, o azul e o preto. O vermelho pode aparecer somente em estampa xadrez e equilibrado por uma cor escura. Na sociedade, costuma-se usar no vestuário masculino cores neutras/discretas, principalmente nos ambientes profissionais. No vestuário das “distintas senhoras de sociedade”, primazia de cores neutras, de coloridos discretos/suaves que dão um ar “mais pastoril”, mais “dama-moça”, em que o vermelho pode ser usado em festas, mas que o pretinho é peça básica. As estampas com cores vermelhas não são tão comuns.

As lembranças relatadas pela Professora 2 fazem menção a um imaginário instituído, como também a um imaginário instituinte. E é esta percepção da existência da movimentação de um para o outro um dos fatores mais importantes a ser apreendido pelo professor. Esse movimento, que possibilita visualizarmos nossa condição de seres influenciadores e influenciáveis, é que está para auxiliar na corporeificação de um processo de autoformação.

Reconhecendo o significado que atribuímos aos modelos de docência que possuímos (sejam dados pela própria vivência em sala de aula enquanto aluna ou professora, ou pelos meios de documentação oficial, não-oficial e até os de comunicação), poderemos reafirmar que somos participantes ativos do próprio processo de formação, delegando a este um caráter intra e interpessoal. Esta postura, diante de nossa constituição, pode ser considerada um desencadeador para nos percebermos como corporeidades que vivem e que são o princípio da incerteza.

Princípio este, temido e sublimado, visto que o princípio da incerteza é um dos aspectos que conduz à refutação do imaginário instituído. A prática de uma ciência alicerçada nos princípios de disjunção e de especificação fechada, de redução e de falsa racionalidade, que tenta desencadear a descrença no sensível, na história da educação, têm sido o principal meio de controle sobre os membros da sociedade. Frente à necessidade de desenvolver uma forma de controle social

O desmerecimento da dimensão imaginária social, em detrimento da dimensão puramente racional, relegou o simbólico à religiosidade, à fantasia produzida pelo espírito, não sendo mais objeto de compreensão racional. Seria um subproduto do humano, ligado ao pensamento mítico, arcaico e religioso, inferior à racionalidade produzida pela modernidade, incapaz de expressar a dimensão própria do humano. (OLIVEIRA, 1998, p. 60)

Esta postura que “faz do símbolo um simples efeito-signo, com uma causalidade única” (Ibidem, p.61), passa a assumir um caráter equivocado quando docentes e pesquisadores precisam enfrentar relatos demonstrativos de flexibilidade humana, como o que segue:

eu procuro fazer meus alunos sintam prazer em tá na sala de aula ... diversificar bastante o trabalho, fazer com que as crianças gostem da professora, sintam prazer em tá na sala de aula, porque eu acho que se o aluno gosta da escola, gosta de tá na sala de aula, ele vai sentir prazer pro estudo também. Se tu gostar do professor, eu acho que é meio caminho andado. Se tu gostar de tá na sala de aula, sentir prazer de tá num ambiente acolhedor, agradável, dar um beijinho aqui, primeiro dia de aula, eu gosto sempre de dar um cartãozinho, ‘pirulitozinho’, balãozinho, fazer um cartazinho, sabe, eu acho que começa por aí, olhar o caderno, botar um incentivo, até de repente, chamar a minha atenção, mas tu tem que ter uma certa diplomacia, pra não rotular a criança, ‘tua letra é feia’, tu não pode fazer caligrafia não só pra um, fazer caligrafia pra todos, até mesmo pros que tem letra bonita, então isso é o que eu procuro fazer (Professora 2).

As lembranças da Professora 2 explicitam como a atuação dos docentes pode interferir na construção de nossa corporeidade, não pelo ato proferido aos estudantes, mas pelo sentido que estes atos adquirem em função da história individual, social, cultural, coletiva de cada sujeito. Sentidos que a lei da ação e reação não consegue prever.

A dependência pela busca de uma compreensão racional das questões que envolvem a existência humana é o que ainda tem apresentado barreiras de credibilidade às pesquisas que trabalham com história de vida. Pois esta modalidade de pesquisa constitui-se do pronunciamento dos significados que as pessoas atribuem ao vivido. Assim, a

a história oral seria inovadora primeiramente por seu objeto, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciosos e aos excluídos da história..., à história do cotidiano e da vida privada..., à história local e enraizada. Em segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferência a uma “história vista de baixo”..., atenta às maneiras de ver e de sentir, e que às estruturas “objetivas” e as determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais, numa perspectiva decididamente “micro-histórica”. (FRANÇOIS, 1998, p.4).

Uma abordagem de pesquisa e de formação que vislumbre o processo educativo, a partir da sua dimensão simbólica, constitui-se numa prática recente no meio científico. Nas palavras de Oliveira (2000, p.4), é preciso entender o processo educativo “a partir do

entendimento que este é uma construção que nos faz sujeitos de emoções, de razões, de desejos e paixões”. Nesse sentido, a vivência de uma prática de ciência que impõe métodos de verificação empírica e lógica que, segundo Morin (2003, p. 17), “separa as áreas do conhecimento, que faz descobertas admiráveis, mas que não desenvolve uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência”, impôs ao homem uma posição passiva frente aos acontecimentos de sua vida pessoal e profissional, como também frente à sociedade em geral.

Sob a necessidade da racionalidade, a humanidade, por muito tempo, viveu sob a crença de ser constituída pela existência de seres determinados. Essa posição não deu visibilidade aos anseios de mudança social. Uma hegemonia estável começa a ser questionada quando o imaginário social passa a integrar o meio científico. Isso dá ao homem condições de perceber-se como um ser que vive num universo físico e simbólico, ou seja, “como seres bio-ético-culturais. Somos dotados de um poder de autodeterminação por nossas finalidades subjetivas e, por isso, capazes de viver a vida em uma realidade físico-imaginária (simbólica)” (OLIVEIRA, 1998, p.63).

A procura pela inserção do imaginário nas ciências humanas (fim do século XX) simboliza a busca pela valorização dos sujeitos excluídos da história, e o início de um processo de investigação que dá voz aos envolvidos, que dizem não ao silenciamento. Nesse sentido, surge a possibilidade da prática de uma pesquisa que busque na valorização da história de vida dos sujeitos colaboradores, a compreensão de como constituíram seu saber-ser e seu saber-fazer. Essa compreensão diz respeito ao reconhecimento dos significados que as pessoas atribuem ao que vivem, ao que viveram e à identificação das situações, das experiências que promoveram a produção desta leitura de mundo. Nesse sentido, diante da importância do imaginário social para a alteração da sociedade e da própria pessoa, através da análise do modo como constituímos a pessoa que estamos sendo e da nossa posição em relação a tal constatação, concordo com Navaes (2000, p. 42), quando diz que “pesquisar o imaginário social da docência é buscar as significações dadas a fatos, práticas, conhecimentos, desejos, crenças e valores que os professores constroem e transmitem sobre sua profissão”.

A escola é uma instituição criada para auxiliar na propagação e na manutenção da sociedade por meio da divulgação do imaginário instituído, já que “a influência dos imaginários sociais sobre as mentalidades depende em larga medida da difusão deste e, por conseguinte, dos meios para alteração do mesmo” (CASTORIADIS, 1982, p. 313). Desde que as pesquisas na área educacional perceberam que a instituição escolar é formada por pessoas, o reconhecimento desta instituição precisa passar pela inserção no imaginário das pessoas que

a constituem. O reconhecimento de si, de como se constituíram ou se constituem como professores é fundamental para que a escola seja reinventada e para que haja a ascensão de novos imaginários.

Diante das considerações que a teoria do imaginário social nos traz quanto a nossa condição e à posição de seres no mundo, torna-se, para mim, cada vez mais nítida a visão dos professores enquanto seres corporais influenciados e influenciadores. Pessoas que um dia foram influenciadas por outros professores e que, hoje, nesta mesma posição, também influenciam, “formam” corporeidades.

A professora 3 dá visibilidade a esta idéia, quando diz que acredita “que o professor fica ‘bem exposto’, ‘em evidência’, que ele é o ‘centro’ na sala de aula...” (Professora 3). Visibilidade que diz respeito à metodologia, ao agir, à postura, aos conflitos emocionais e à estética do professor.

Outro momento de pronunciamento da Professora 3, que demonstra o referencial de que a figura do professor se transforma, pode ser observado quando ela diz: “Então os alunos analisam a maneira que a gente se veste, até se tu tá com o cabelo diferente...”. Constatação que a Professora 2 e 1 fazem:

eles observam muito ... professora como a senhora tá bonita hoje! Eles gostam de te ver bem vestida, bem produzida...” (Professora2); eu sempre me pinto, me perfume, porque eles vêem, e eles observam que me pinto, me perfume, que a profe tá linda hoje... (Professora 1).

Os relatos das professoras chamam nossa atenção para a influência estética e de desenvolvimento da consciência corporal dos educandos. Esta prática de arrumar-se para atuar, além de ter ligação com a sua posição frente a sua conscientização corporal, também pode estar relacionada à imagem de uma professora em especial. Alguém que retorna à memória, trazida/expressa por uma entonação de voz doce, pela expressão de sorriso fácil e constante, e por uma empolgação impressionante, como fizera a Professora 1, ao nos apresentar essa possibilidade de ligação entre aluno-professor.

lembro, meu Deus, lembro muito bem. A professora Vera era muito vaidosa, vivia sempre pintada, arrumada, cabelo, fazia até chapinha às vezes pra ir dar aula... aquele ‘x’, um sorriso, se pintava e vinha com aquela calça justa, e se cuidava, e rebojava, não queria saber; a coisa mais linda! (Professora 1)

A fala da professora 1 chama a atenção para a influência estética que a professora pode exercer sobre seus alunos, sem que isso corresponda, necessariamente, aos padrões de beleza

vigentes. No caso dela, a professora Vera, que a cativou pelo “cuidado que tinha consigo”, pode ter recebido um reforço positivo quando comparado à professora de Física, a qual não teve o nome lembrado, mas cuja imagem pode ser descrita como “uma coisa mais engraçada do mundo; ela era uma pessoa, assim, destrinchada, sabe, séria, sem pintura; o cabelo sem corte; um negócio à toa...” (professora 1)

A professora 2 consegue relembrar duas imagens antagônicas, que contribuíram para sua formação. Segundo Dominicé (1988, p.55-56), “as pessoas citadas são freqüentemente as que exercem influência no decurso da existência... Só são evocadas na medida em que participam num momento importante do percurso da vida”. As lembranças de professores, que divergem na sua maneira de ser e de fazer, servem para questionar a imagem do professor difundida no cotidiano, na mídia, e nos documentos escritos oficiais (documentos e livros didáticos) e não-oficiais (literatura, desde a infantil).

A professora da 4ª série era amável, convidou para ir a casa dela passar à tarde... Morena, pele clara, bem vestida, moderninha (tudo combinando), pintada, bem produzida, apesar de ser gorda. Já a professora da 5ª série era severa, de mal com a vida, devia ter problemas porque tinha dia que estava mais amargurada e descarregava na gente, até a roupa meio tradicional, roupa velha, saia, blusa e óculos, sem pintura, sem adereços parece que não tinha ilusão nem com ela, nem com a vida. Era solteirona. (professora 2).

Que representações de “ser professor” temos?

A semelhança entre as lembranças da professora 1 e 2 tornam evidente o pertencimento a um imaginário coletivo. Mesmo se tratando de pessoas, cidades e tempos de escolarização e de formação diferentes, há um padrão comum quanto à existência de dois modelos docentes. Um constituído por uma postura mais “aberta”, mais próxima dos alunos e com uma revalorização dos “cuidados consigo”, mesmo que o padrão de beleza pudesse ser outro. Saliento a questão da beleza, devido à tendência de ressaltarmos a massa corporal das pessoas como sendo o principal atributo “do imaginário a cerca do ‘belo’ (como no trecho da citação anterior, que não deixa de fazer referência à massa corporal da professora). Imaginário que a Professora 1 referencia quando coloca que “...a sociedade massacra, porque tem que ser tudo magrinho”.

A aproximação do aluno, a revalorização e a exposição da sexualidade, por parte dos professores, demonstra que o modelo tradicional de docência, insensível à proximidade com as questões subjetivas, está começando a ser refutado pelos professores e pelos alunos. Isso porque eles percebem estas questões a ponto de se recordarem delas, mais tarde, enquanto docentes. As transformações na imagem e na postura da professora demonstram uma nova

necessidade social, já que as mudanças ocorrem quando à situação vigente não está mais condizente aos interesses da maioria dos membros da sociedade.

Uma postura profissional mais próxima de quem aprende e mais consciente da condição corporal do docente, para o período de escolarização das duas professoras (não esquecendo que o da professora 1 é mais próximo dos nossos dias) trás sua prática ligada à possibilidade de se sofrer análises de cunho discriminatório, em decorrência de que

neste processo de consciência, a educação formal (escola) e informal (família, igreja, mídia, ...) ao longo da história tem negado a importância do corpo para satisfação e realização pessoal, o que constitui-se numa maneira de reprimir a sexualidade (FURLANI, 2003, p.29)

A professora 1, ao relatar sobre a postura da professora de química, não esquece de complementar sua fala com a expressão “ela nem dava bola”, colocação que expõe a fragilidade que esta nova postura docente tinha. Considerando o que Furlani (2003) nos apresenta a respeito do modo como a sociedade se relaciona com o processo de conscientização corporal, que está presente na fala da Professora 1, o profissional que ao assumir esta postura de reapropriação corporal, precisa estar disposto a ser alvo de comentários quanto a sua pessoa, ao seu estilo de vida e não necessariamente a sua competência profissional.

A reação a uma postura profissional mais sexuada conduz à elaboração da seguinte consideração: frente a uma sociedade, que vive sob a imagem do professor desprovido de cuidados consigo, com sua estética e com a anulação da sua sexualidade, podemos pensar que estes aspectos apresentam uma preocupação maior do que a aprendizagem dos alunos. Considerando a construção de análise anterior, podemos entender essa preocupação que a sociedade tem despendido à criação de modelos, de corporeidades a serem alvos do desejo de cópia.

A imagem e a postura de uma professora afetiva e sexuada se apresenta como uma prática pouco exercida nas lembranças das colaboradoras desta pesquisa, porque envolvem a luta pela refutação de um modelo humano-feminino-moral que se propagou a partir do século XIX e que ainda apresenta raízes na atualidade.

A afetividade e a sexualidade (vista prioritariamente como prazer sexual) foram negadas às mulheres respeitáveis da sociedade, devido ao prazer humano (no caso das mulheres, unicamente pessoal) estar estritamente relacionado ao prazer sexual até início do século XX, com maior ênfase no século XIX, como PRIORE (2005) nos apresenta em sua

obra intitulada “*História do amor no Brasil*”. Sendo a razão o princípio norteador da sociedade, toda forma de manifestação do “corpo”, dos sentimentos, era classificada como perigosa. A sociedade racional fez com que, no século XIX, a mulher tivesse que ser “naturalmente frágil, agradável, boa mãe, submissa e doce, etc. As que revelassem atributos opostos seriam consideradas seres antinaturais, ... anormal” (PRIORE, 2005, p.208-209).

Embora a revolução industrial conduzisse as mulheres a assumir uma postura mais forte, nem tão frágil, elas continuaram a ser submissa aos princípios de que a professora deveria se manter assexuada. Princípio que ainda sobrevivia em plenos anos 80, época a que se refere a Professora 1, e que fora percebido pela professora-aluna. Essa situação provocará uma análise respaldada na vivência de alguém que, enquanto aluna, transitava pelo mundo dos ideários dos discentes, familiares deste e seus, inclusive no próprio imaginário social.

As lembranças das professoras 1 e 2 nos apresentam a existência de algumas profissionais que propõem a visibilidade de seus traços corporais, através do cuidado de si, por exemplo, o uso da pintura, o cuidado com o cabelo (solto, inclusive), a combinação das peças do vestuário, as roupas coloridas, a inserção da calça justa e do rebolado na locomoção. Elas também não deixam de mencionar o profissional que dispensa o “cuidado consigo”, que é reservado na exploração de sua corporeidade no desenvolvimento de suas aulas, que se impõe enquanto pessoa e docente através da inviabilidade do estabelecimento de um relacionamento próximo aos alunos.

A postura destes dois estilos de docente (em relação ao cuidado de si e visibilidade corporal) fez com que suas alunas (minhas colaboradoras) refletissem sobre as implicações que a vida pessoal pode ter no desenvolvimento da profissão (tendo as primeiras constatações de que o eu profissional está imbricado no eu pessoal) e sobre os fatores que impulsionam a opção por determinada carreira profissional.

Os relatos conduzem para um possível descaso com a pessoa/o profissional que estamos sendo. Idéias que não cabem nesse momento, “a um bater o martelo”, já que não podemos colocar palavras nas bocas dos outros, principalmente se estes forem pessoas de lembranças, com as quais não temos contanto mais próximo. A questão é que, por esses profissionais “de mal com a vida” estar ou não vivendo um mal-estar docente, em decorrência de questões salariais, valorização profissional, escolha inadequada da profissão, conflitos de gênero, dificuldades pessoais, incompatibilidade com o lócus profissional e com os colegas e membros da instituição, o que fica das lembranças das professoras 1 e 2 é que os professores são influenciadores em potencial, não apenas nas suas ações, mas no modo como se comportam consigo, como lidam com sua imagem corporal.

As lembranças apresentadas neste subcapítulo retratam vozes que auxiliaram no processo de formação destas professoras. São vozes que difundem imaginários e que criam a possibilidade da instituição de outros. Vozes que penetram as colaboradoras deste projeto, ao sugerir modos de agir em sala de aula e de cuidar de si. Vozes que colocam as corporeidades de seus professores em evidência. Vozes que alertam nossa condição de seres corporais influenciadores e influenciáveis.

3.2 Tornar-se professor: a educação corporal no processo de formação docente³²

O professor, ser social e corporal, experimenta situações formadoras, fora e dentro do ambiente escolar. Mesmo que a proposta desta investigação seja refletir sobre a percepção dos professores de sua condição corporal, por meio das vivências restritas ao ambiente educacional, não vejo como refletir sobre estas sem mencionar o contexto social em que as questões referentes à corporeidade e ao corpo vêm se delineando.

Acredito num homem complexo e não quero restringi-lo a uma visão específica de sua constituição corporal. Por isso, este subcapítulo vai abordar questões sociais e não unicamente escolares. Não uso educacionais, porque a educação não se restringe a instituição escolar.

A reflexão sobre nossas experiências de vida, sobre as relações a nível bio-psico-social que atravessam as nossas escolhas; auxilia a delinear a nosso saber ser e o nosso saber fazer e juntamente as idéias Gonçalves(1994) nos provoca a nos percebermos como corporeidades em formação permante. Corporeidades preparadas para a vida em sociedade (designada sob um tempo e um espaço, ou seja, uma cultura). Por isso, registra que:

A forma de o homem lidar com a sua corporalidade, os regulamentos e controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas, sim, uma construção social, resultante de um processo histórico.... Assim, as concepções que o homem desenvolve a respeito da sua corporalidade e as suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionantes sociais e culturais. (GONÇALVES, 1994, p.13).

As necessidades desencadeadas pelo meio, pelo instinto de sobrevivência, pela vida em grupo, pelo fim do nomadismo, nos direcionaram ao antropocentrismo. Este, por sua vez, nos conduziu à subjugação do homem pelo homem. A seleção da espécie, feita sobre a supremacia das condições ambientais, dentro do contexto antropocêntrico, deixa de existir.

Agora, com o homem frente a sua vida, é a consciência de sua condição corporal e o modo como se relaciona com esta que vai conduzi-lo a exercer um poder de seleção, sustentado pelos padrões de referência corporal a difundir para a construção de uma determinada sociedade. É na condição de ser humano, de corporeidade em formação, que a consciência de ser portador de um poder capaz de produzir transformações vai se desenvolver, seja para criar mecanismos de sobrevivência de um imaginário, seja para alterá-lo por outro.

Objetivando, o indivíduo, que deve sustentar o imaginário instituído, criou maneiras de induzir que um determinado padrão fosse assumido. Uma delas foi o desenvolvimento da prática de elogiar e castigar. A instituição escolar, local criado para a pessoa passar a maior parte de seu tempo aprendendo a “ser um ser social” (sob vigilância e controle), desenvolveu esta forma de estimular a apropriação do modelo de corporeidade solicitado. Criou-se um modelo educacional que não deixa de considerar a prática de estímulo-resposta.

O behaviorismo, mesmo em tempos de Piaget (1990, 1991 e 1994), Vygotsky (1994 e 1998), Wallon (1968) e outros pós-Skinner, manteve-se presente nas práticas educativas através do desenvolvimento de ações que, para alcançar um determinado objetivo, lançam uso de estímulos positivos (elogios, prêmios) e estímulos negativos (castigos, punições).

Não lembrar de um acontecimento é diferente de dizer que ele não existiu. Há vários fatores que fazem com que não rememoremos algumas situações vividas. Fatores de cunho fisiológicos e biológicos: distúrbios de memória e velhice; e psicológicos: o significado que uma determinada experiência nos causa (seja traumatizante, desconfortante ou até mesmo insignificante).

Quando mencionamos a palavra elogio, temos a sensação de que todas as pessoas que desenvolvem uma ação, que é esperada por outra, de forma positiva/ correta, vão receber algum reconhecimento por parte desta outra. Como exemplos de recompensa podemos citar: aumento de salário, ascensão da posição que ocupa, ou simplesmente um elogio.

Se o aluno, geralmente, busca o reconhecimento do professor, se ele se esforça para atender às expectativas do “profe”, para ter um reconhecimento positivo por parte deste, é quase uma certeza que obtenha sucesso na sua procura. Isso porque, aparentemente, agiu dentro do que seu docente esperava. Contudo, as lembranças das Professoras 1 e 3 provocam-nos a respeito do elogio docente. Elas apresentam-se como “boas alunas”, pois se colocam como representantes do padrão discente desejado. Dessa forma, não sofreram nem uma forma de punição direta, mas, ao mesmo tempo, não possuem uma recordação de receber, nem esporadicamente, nem frequentemente, um estímulo positivo por parte das suas professoras.

A professora 3, “sempre bem esforçada, bem estudiosa, ... ali pela 4ª e 5ª série sempre tinha aquela imagem da estudiosa da turma”, responde com um “não lembro” para a questão referente à recompensa, ao elogio (as questões de estímulo). Já a professora 1, quando peço para falar sobre essa temática, além de dizer que não lembra, sugere que esse tipo de mecanismo de equalização não fora experimentado em ambiente escolar. Ela, “a mais estudiosa, talvez, é porque eu era bem dedicada”, diz a respeito de receber uma recompensa: “eu não me lembro, eu não me lembro de ter tido, não que não tenha me marcado, assim, de “profe”, acho que a “profe” não tinha esse tipo de atitude, acho que não” (Professora 1).

O professor é um estimulador/ provocador, seja utilizando-se de reforços positivos ou negativos (punições). Se num primeiro momento ela negue a existência desse mecanismo de apropriação do imaginário instituído (talvez porque inconscientemente ela sinta a presença desse mecanismo na sua atuação profissional), numa próxima lembrança ela, além de nos possibilitar perceber a função de “estimulador” que o professor exerce, (re)avalia sua posição frente a esta lembrança. Esse aspecto é possível perceber no relato que segue:

eu gostava, eu estudava, eu me dedicava, eu fazia as coisas e os professores sempre me estimulavam, tanto que um dia, não sei se eu fui bem numa prova, e uma, até ela era filha do patrão do pai, nossa, ela quase me bateu porque eu tinha ido melhor na prova, e eu ia assim, eu me lembro que eu não estudava muito, nunca estudei muito, assim, estudar, estudar, estudar, eu estudava aquele momento que eu tinha antes de ir ajudar a mãe a tirar leite de manhã cedo, sempre cedinho, e depois eu ia fazer as minhas provas, tranqüila, sempre “tranqüilona”, sem muito, muito stress, não a mais estudiosa, mas dedicada assim, tranqüila, acho que isso sim, enquanto aluno o professor sentia mas não falava, mas acho que era esse o sentimento, que nem a gente tem dos nossos alunos, coisa incrível, é incrível, porque é uma situação muito engraçada, muito engraçada, e sabe, quanto mais eu pratico, mais eu fico me questionando, como é que a gente pode ser assim... (Professora 1)

O estímulo positivo pode ser dado sob a forma de um elogio, de uma recompensa, de um prêmio, de sair para o recreio, de não ficar de castigo na frente do quadro ou de não ir para a direção (“...não chamou a atenção, não levou a direção, não fez nada...”- Professora 1³³), ou até mesmo sob a forma de um sentimento não pronunciado verbalmente, mas corporalmente (lembrança da Professora 1). Aprendemos a ser seres corporais, sofrendo as influências do meio frente a própria corporeidade. E o meio usa, sim, estímulos, sutis ou não, como a professora 1 nos revela, para esta inserção na corporeidade de seus cidadãos.

Embora a Professora 2, ao dizer: “ah, sim, elogios a gente recebia bastante, se tua era boa (em conteúdo e comportamento), tu era elogiada”, e ao falar do efeito que tal prática

³³ Esta lembrança refere-se à posição que o seu professor de filosofia tomara frente a umas bolinhas de papel que ela e uma colega jogaram nele.

poderia ter sobre quem a receberá (“E isso faz bem”, professora 2), as outras duas colaboradoras viabilizam outra possibilidade de reflexão.

A análise das lembranças das colaboradoras 1 e 3 desta pesquisa permite pensarmos que poderia estar se instaurando uma nova forma de desenvolver o estímulo positivo (a nível corporal - lembrança da professora 1). Além disso, as lembranças permitem cogitarmos que a prática específica de elogio objetivo e claro era dirigida ao público alvo. Isto porque o ato de elogiar faz parte de uma sociedade disciplinar e, por isso mesmo, ainda que não se consiga uma memória deste, o elogio não deixa de integrar o ambiente educacional.

Mesmo que o elogio auxilie na manutenção de uma postura, visto que a aceitação pelo outro é uma das necessidades que move o ser humano, podemos concluir que ele era ofertado àqueles que permeavam o status de incluídos no padrão desejado. Possibilidade de análise que Foucault (2004) nos viabiliza fazer quando coloca que “o professor...deve procurar tornar as recompensas mais freqüentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados...” (FOUCAULT, 2004, p.150).

Considerando que

... a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação e segundo uma estratégia precisa... Esta resistência de que falo não é substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta; ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea. (FOUCAULT, 1979, p.241).

Diante da inexistência de uma relação física de coação, focalizar a atenção aos “alunos problemas” (os que estão fora ou quase dentro do padrão) pode conduzir ao esquecimento dos que sofrem as ações do imaginário instituído, dos que vivem as conseqüências dele.

O negligenciamento “das corporeidades já formadas” (quando estão sob um estado permanente de formação) pode assumir-se como um fator impulsionador ao desenvolvimento de uma maior consciência corporal, tornando essas corporeidades contribuintes do processo de instauração de um novo imaginário, de busca de um ou de vários paradigmas.

É evidente que não podemos dizer que todos os que estão dentro ou fora do padrão são pessoas instituintes. Todavia, os grandes nomes da história, na maioria das vezes, não foram considerados fora do padrão? Não seriam eles pessoas que, dentro das expectativas esperadas, ao serem “esquecidos do regime de estímulo negativo e positivo”, passaram a reconhecer o relacionamento que desenvolviam com sua corporeidade e, com isso, assumiram o controle do seu processo de formação? Diante disto, será que a desestabilidade que a sociedade precisa

sofrer para a ascensão de um novo imaginário não passa, também, pela contribuição das pessoas que um dia o ambiente escolar classificou como fora do padrão difundido?

O desenvolvimento da nossa condição corporal está alicerçado nos modelos de corporeidades que a sociedade oferta. Modelos que acabam tornando-se o propósito de toda educação (formal, como exemplificamos anteriormente, e informal). Referências que, conforme nos apropriamos delas, fazem com que sejamos capazes de buscar e de provocar alterações em nosso aspecto físico, na nossa anatomia para alcançá-los, como nos apresenta Furlani (2003, p.26-27)

A atração sexual em algumas culturas pode ser a no aspecto da genitália, como o observado entre os indivíduos das comunidades dos Marquesans e dos Trukeses, onde há uma forte preferência por mulheres que apresentam os pequenos lábios longados de seu órgão seu órgão sexual. Estes são especialmente excitantes e as mulheres procuram esticá-los. Semelhante comportamento é constatado em tsuana, uma grande sociedade em Botsuana, na África, onde “os pequenos lábios vaginais são considerados o principal atrativo sexual. A partir da puberdade as garotas começam a puxá-los e podem mesmo valer-se de outros recursos para aumentá-los como matar um morcego, queimar suas asas e passar a cinza sobre cortes feitos em volta dos pequenos lábios, de forma a torná-los tão grandes quanto as asas de um morcego. Em Bougain-ville do Norte, uma das ilhas Salomão, uma sociedade polígina - os Kurtatchi, onde meninas e mulheres expõem direta e intencionalmente seus órgãos genitais como convite à atividades sexuais.

Da antigüidade à contemporaneidade ou pós-modernidade, como classificam alguns pensadores como Santos (1996) e Morin (2003), o homem acumulou em seu ser marcas corporais que contam sua história de vida, forjada na interlocução de suas instâncias pessoal e coletiva. Estas experiências acumuladas, desde os primórdios da humanidade, difundidas e reformuladas com o passar dos anos, são as responsáveis pelo status que o “corpo” vem assumindo em cada período histórico.

No momento em que o homem passa a se perceber como agente desencadeador de mudanças, através da manipulação do meio, ele cria a necessidade de controle, de dominar tanto a natureza quanto os seus semelhantes. Aprendendo a explorar o meio, o homem viu-se diante da possibilidade de usufruir das suas potencialidades e habilidades, como também de arriscar-se ao domínio / à exploração da matéria na sua forma bruta³⁴. Este conhecimento e reconhecimento do homem pelo próprio homem direcionaram as ações respaldadas na

³⁴ A criança é incluída como matéria na forma bruta, ela é tida como “um material” que necessita ser explorado para uma melhor utilização na vida em sociedade. As obras “*História social da criança e da família*” de ARIÈS (1981) e “*História das crianças no Brasil*” de PRIORE (2004) trazem informações mais detalhadas quanto à maneira como eram vistas e tratadas as crianças. Estas podem ser utilizadas como fonte de consulta para um aprofundamento teórico em relação ao adestramento infantil, sob a caracterização da criança ser vista como uma folha em branco em que poderia ser impressa as necessidades/características de cada civilização.

necessidade de sobrevivência. Assim, o fogo vem caracterizar o primeiro sinal de supremacia do ser humano em relação à natureza e a outras tribos primitivas.

Anterior à descoberta do fogo e nos primeiros tempos de sua utilização, antes mesmo do surgimento da linguagem, do processo de comunicação verbal e escrito, o ser humano tinha no desenvolvimento de sua consciência corporal o suporte necessário para o estabelecimento de uma pré-vida em sociedade. A conscientização da sua condição de ser corporal mais desenvolvida conduziu à descoberta de suas potencialidades e ao afloramento do seu potencial criativo.

Arrisco a colocar que não houve época tão criativa e tão eficaz nas transformações sociais como a que representa o período primitivo da história da humanidade. Isto em decorrência de que a corporeidade se relaciona de forma proporcional ao processo imaginativo. Num período em que “o homem, para a sua sobrevivência, dependia diretamente da acuidade dos sentidos, da agilidade dos seus movimentos e da rapidez das suas reações corporais” (GONÇALVES, 1994, p. 15) ele “inventa” o fogo, “matéria prima” do potencial imaginativo para as novas conquistas que veio a fazer.³⁵

Após este período, os conhecimentos vão se aperfeiçoando, mas a imaginação da maior parte da população acaba se restringindo. Sob o “domínio dos intelectuais” (da mente / da alma) as sociedades não sofrem grandes transformações. A palavra estabilidade vem gerenciar além da vida em sociedade, a capacidade criativa de seus membros. Assim, a busca por “eliminar as crenças, as fantasias, os fantasmas que possam povoar e iludir a razão humana”³⁶ fez-se (e faz-se?) voraz.

A supressão do imaginário social do campo científico encontra suporte para sua sustentação (ou tentativa) nas instituições escolares. Nestas, podem ser observados os castigos e a exclusão de momentos provocadores do desenvolvimento de uma maior consciência corporal.

Os castigos escolares são uma extensão dos castigos deliberados aos “adultos”. Se a prisão e as casas de reabilitação juvenil não podem conter crianças, delega-se à escola um papel de “instituição punitiva” (para “crimes leves”), além do de propagadora do saber institucionalizado.

³⁵ Posicionamento construído a partir a apropriação das abordagens que a história da humanidade nos disponibiliza e de autores diretamente ligados à investigação da temática corporal na educação, como Le Bouch (2001), Lapiere (1998), Levin (1995) e outros, quanto à importância da educação corporal para o desenvolvimento do ser humano (e a intensificação de forças repressivas sobre esta, a partir da Idade Moderna).

³⁶ Teves, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social. In: Teves, Nilda(org.). **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Cryphus/Faculdade de Educação da UFRJ, 1992. (p.6)

O importante, independente da instituição em que o indivíduo se encontra, é não deixar que a pessoa se esqueça de que vive numa sociedade punitiva e de que suas ações estão sempre em julgamento, ou seja

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e as pequenas humilhações... levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2004, p.149)

À medida em que os castigos não podem ser mais aplicados diretamente ao corpo de forma agressiva, criam-se alternativas em que o corpo sinta o castigo sem que este leve a sua flagelação. A escola, como uma instituição disciplinar que pode utilizar-se de meios punitivos para relembrar as normas que devem ser seguidas, é quem mais dispensa desta modalidade sutil de castigar. Usa, então, o milho, a palmatória, a régua, o tamanco, o puxão de orelha, o beliscão, a exposição frente à turma o aluno vai para o quadro, para atrás da porta, fica sentado no banco de pensar.

A Professora 3 nos dá um exemplo de castigo desencadeado pelo não cumprimento da regra de manter-se controlado. Dessa forma, além de se distribuir num espaço delimitado, não poderia se manifestar. Resultado: sua docente pune com um beliscão: “eu lembro da minha professora da 1ª série, que queria muito que a gente ficasse organizada na fila, e eu lembro uma vez que eu levei até um beliscão no braço, porque eu não parava quieta na fila (Professora 3)”.

Essa preocupação docente em delimitar espaços e preenchê-los, segundo Foucault (2004, p.123), está relacionada ao fato de que “a disciplina organiza um espaço analítico”. Viver em uma sociedade disciplinar torna esse tipo de preocupação necessária.

O que a Professora 3 experimentou, em relação à fila, foi que a “disciplina individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular em rede de relações” (FOUCAULT, 2004, p.125).

Em contraste à Professora 3, que sofre uma agressão física, a Professora 1, segundo seu relato, não experimentara nenhuma forma de castigo direto. Sua memória em relação a esse assunto restringe-se à dúvida de ter presenciado a utilização de métodos punitivos de contato direto com o corpo dos alunos. Ela relata: “não sei se é fantasia da minha cabeça ou se é realidade, mas às vezes me confundo um pouco, a questão do milho”. Ela faz menção

também a outra maneira de punir, quando diz: “... lembro que os colegas às vezes passavam por situações assim... eu me lembro que às vezes ficavam na frente do quadro, pensando”.

A professora 1 fala-nos que aprendera que uma corporeidade que não se enquadra no conjunto deve ser afastada dele. Contudo, como os delitos escolares não são os que a sociedade considera mais grave, o importante é que esta corporeidade incontrolada retorne ao grupo, marcada, mesmo que a nível psicológico, por uma consciência abstrata.

O ato de colocar em evidência quem foge às regras, além de punir “quem anda fora da linha”, serve para alertar aos demais sobre as conseqüências que podem sofrer se não obedecer as regras específicas de cada instituição social, assim como da sociedade em geral. Colocar na frente do quadro, atrás da porta, humilhar, entre outras formas de exposição, pode ser uma reformulação do “espetáculo-punitivo”. Dessa forma, se conserva a função deste espetáculo de, além de punir o “fora da lei”, reforçar o controle sobre as outras corporeidades. Embora o corpo deixe de ser o alvo principal da repreensão, a sociedade ainda precisa conhecer quem é punido, ter contato com o tipo de corporeidade que não se pode desenvolver.

A Professora 3 sofreu essa punição expositiva, exercida sob sua consciência de forma direta:

lembro também do dia de uma avaliação que todos os meus colegas tinha terminado uma avaliação sobre os números vizinhos, antecessor e sucessor, e eu não lembrava, e eu pedia ajuda pros meus colegas e ela gritava lá da frente “não ajudem, ela tem que fazer sozinha” e eu lembro até hoje... (Professora 3).

A experiência que é relatada por esta professora referencia o uso do exame, pela instituição escolar. Esta lembrança fala de um exame, que pode ser comentado sob a ótica de Foucault (2004):

O exame... é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados (...) o exame é na escola uma verdadeira e constate troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre (FOUCAULT, 2004, p.155).

Além de sofrer a força que o ato avaliativo deste período direciona aos alunos, a professora 3, novamente, vive o desenvolvimento “do princípio de localização imediata ou *quadriculamento*” (FOUCAULT, 2004, p.123). No momento em que seus colegas não podem ajudá-la, ela internaliza que está inserida num sistema que mede e sanciona. Além disso, ela é “ensinada” que a disposição das classes e dos alunos, em sala de aula, serve para possibilitar

um maior controle sobre cada indivíduo e sobre o grupo. Então, a nossa colaboradora teve a oportunidade de perceber que estava sendo controlada, assim como seus colegas, em relação a suas pessoas.

A Professora 2 vive a prática punitiva de forma indireta no ambiente. Sua lembrança oferecer-nos dados quanto à forma que esta prática punitiva era desenvolvida e reforça que a exposição das corporeidades desestabilizadoras é uma tendência educacional. Ela ainda acrescenta a instância familiar e as questões de gênero frente à prática de controle e modelação das corporeidades dos membros que compõem a sociedade.

Eu nunca levei, nunca fui castigada, nunca fui punida, mas a educação era bem rígida na época. Suspensão, expulsão, era muito comum expulsar a criança, o aluno, suspender 1 mês, 2 meses, tirar pra fora da aula, humilhar, eu ... Comigo não, e como presenciei! Mas comigo não, por que sei lá, acho que por ser menina, ou muito pela mãe, eu acho, muito, como é que eu vou te dizer, a mãe tava sempre em cima, controlando, então tu tinha que ter muito bom em tudo. Não só na disciplina, mas como no comportamento. E hoje, “meu Deus”, tirar recreio, colocar atrás da porta, botar de costas pro quadro. Quem recebia mais castigos? Os meninos eram bem danados na época, ao contrário de hoje. Hoje a coisa tá parelha. (Professora 2)

Todas as instituições sociais fazem uso dos instrumentos criados para adestrar corporeidades. A Professora 2, ao mencionar que a “mãe tava sempre em cima”, não nos deixa esquecer da participação familiar neste adestramento. Se a escola punia, pelo seu relato, provavelmente, sua mãe também.

Mesmo que o termo punição geralmente venha associado às imagens da instituição penitenciária e escolar, a professora 2 nos sugere que há outra instituição onde as práticas punitivas conseguem uma inserção maior e mais significativa nas pessoas que a sofrem. Talvez por já ter experimentado ou presenciado tipos de punição familiar, desencadeados por outros deslizes, sem ser os gerados na escola, ela atribua a esta instância um status superior no controle sob sua corporeidade do que a instituição escolar. Um sentido plausível, visto que a família, ao ser percebida como elemento no interior da população, torna-se “instrumento privilegiado” (FOUCAULT, 2004, p.289), para o governo da população.

A vigilância que a mãe da Professora 2 tem sobre sua pessoa condiz com uma preocupação essencialmente feminina, ligada à imagem de ser mulher. Condição social que sua fala expõe, também, ao referir-se que geralmente eram os meninos que mais recebiam castigo na época em que estudava.

A ampliação da divulgação dos conhecimentos acumulados na sociedade às mulheres, que aos poucos deixam de ter sua educação voltada apenas às prendas domésticas, não as liberta da sua condição de “indiferentes a sua sexualidade”. A fala da Professora 2 revela que

a preocupação em feminizar a mulher está estritamente relacionada à “aparência e ao uso do seu corpo” (GOELLNER, 2003, P.107).

À mulher cabia ser mulher, agir como tal. E, o homem devia demonstrar toda sua masculinidade. O papel da mãe, dentro deste contexto de feminização (da representação da mulher como maternal, feminina, e bem comportada), era de manter um controle mais próximo sobre suas filhas, para que estas não corrompessem as diferenças culturalmente construídas para cada sexo.

À família, até nossos dias, cabe os primeiros ensinamentos do que é ser mulher e do que é ser homem dentro do que a sociedade determina. Cabe à família, também, a vigilância para que esta construção social seja mantida à medida que seus filhos se tornem adultos e independentes.

Embora o século XX constitua-se numa revisão do que é ser feminino e do que é ser masculino, a Professora 2 deixa transparecer - ao colocar que “...Os meninos eram bem danados na época, ao contrário de hoje, hoje a coisa ta parelha...”- que a escola e a sociedade ainda conservam o princípio do feminino ligado à aparência (aspectos físicos e sociais -como vestuário,...), ao controle corporal e da libido. Dessa forma, a escola, como coloca Felipe e Guizzo (2004, p.33): “em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo “a” referência...”.

Sendo o ambiente escolar constituído por corporeidades em formação (embora o enfoque tenha sido sempre os alunos, incluo nesta categoria os docente), ele caracteriza-se por proporcionar momentos em que estas corporeidades possam apropriar-se de sua condição social, ou seja, possam desenvolver a imagem que a cultura disponibiliza como modelo.

O professor desenvolve momentos de “educação corporal” permitidos, quando o desenvolvimento da consciência corporal é controlado e guiado até onde socialmente se permite. Então, atividades que a sociedade “aceita” (como a dança, a música e o teatro) e estimula (como os esportes, jogos com regras) são experimentadas em ambiente escolar, como nos expõem as lembranças das colaboradoras desta pesquisa.

...geralmente era um extra, mais pra comunidade (...) Eu, eu lembro que uma vez nós fizemos uma apresentação sobre um creme dental, um creme dental novo que a gente tinha que inventar e a gente inventou e eu fui a representante do creme dental, mas era uma sátira, porque o creme dental não ajudava porcaria nenhuma, era feito de alho, de tudo mais fedorento que tu possa imaginar, e daí eu cheguei assim, o nome do creme dental era Cegolin, (risadas) “♫ah, Cegolin, ah, Cegolin, essa é a melhor proteção para o seu dentão!♪” – de repente sorria, assim, com todos os dentes pretos, pintados... (mais risadas) eu me lembro como se fosse hoje, muito

engraçado, a turma caiu no riso, assim, muito legal,... Aula de educação artística, eu acho, que tinha que inventar tipo marketing, assim, negócio assim, sabe, de relações, alguma coisa assim, na 8ª série... (Professora 1)

A Professora 1 nos contou que, principalmente nas séries iniciais do processo educacional, as atividades como música, teatro e dança eram consideradas atividades extra-classe, pois além de serem desenvolvidas em horário oposto ao da aula, era opcional a participação dos alunos nestas. Embora as atividades aparentemente fossem desenvolvidas em ambiente escolar, não podemos dizer que eram estimuladas, já que a professora 1 não costumava participar, pois era dispensada por ter outros compromissos pessoais mais importantes, como ajudar os pais.

Esta situação, apresentada pela professora, nos coloca que o desenvolvimento da consciência corporal ainda não era quisto pelo sistema e que a escola e os professores ainda não estavam preparados para tratar de assuntos ligados à sexualidade.

Somente na 8ª série é que a Professora 1 lembra de apresentar um trabalho que ia além do perceptível. Ela busca desbravar os outros ritmos, outras intensidades que sua voz pode assumir ao cantar. Buscando também transformar sua aparência física para comunicar uma mensagem. Contudo, não era uma atividade dirigida pela professora de música, de teatro ou dança, era uma opção dos alunos de explorar ou não outras formas de comunicação.

A sua experiência na condição de professora nos apresenta uma inserção deste tipo de atividades em ambiente escolar. Elas passam a fazer parte da escola, não com o objetivo de uma educação corporal, mas com a função de mero entretenimento social institucionalizado, em que o corpo deve agir sob determinadas regras; caso contrário, deve ser excluído da atividade. A professora diz:

E como eles adoram, essa questão do, “nossa, não vou apresentar profe”, como eles, e às vezes a gente tem que ficar tipo fazendo um rodízio, né, porque, e olha só como são, como que a gente age enquanto professor, geralmente aqueles mais “tchum”, a gente acaba às vezes sendo obrigado, no início tu até põe eles, mas eles não se concentram, não ficam na atividade por essa agitação toda e acaba tendo que sair, a gente acaba tirando esses alunos.

Mesmo que os alunos demonstrem o prazer que a descoberta corporal proporciona, a escola e a sociedade, ao dar um espaço meramente festivo, de entretenimento a estas atividades, a escola mostra que ainda não está preparada para lidar com os assuntos referentes à sexualidade de seus integrantes e que “temem” o despertar da sua condição de seres criativos. É no conhecer-se corporalmente que o potencial imaginativo se desenvolve, sua visão determinada dá lugar a sua condicionalidade.

Na medida em que a atenção sobre o corpo retorna ao cenário social, faz-se necessário que a instituição escolar contribua para que os espetáculos livres (como no circo) deixem de ser tão atrativos.

O mundo do circo trazia imagens de luz e riso, do grotesco e do sublime e, sobretudo, do corpo como centro de entretenimento (...) A diversão que apresentavam era completamente descomprometida, não pretendiam “educar” ninguém... apenas encantar. E é este encantamento que atemorizava, era a ausência de fixidez que desestruturava as formas habituais de controle (...) Mergulhada então em um mundo de luz, sons, gestos e risos, a platéia do circo podia romper com os comportamentos civilizados. Aquele espaço delimitado por lonas, o tablado centrado, a claridade constante, fazia da platéia parte do espetáculo; ela era estimulada ao riso, à gritaria, a expor as sensações de suspense, de medo, de alegria (SOARES, 2002, p.55).

Diante do encantamento que este tipo de manifestação corporal desencadeia nas pessoas, dirige-se a ele uma reformulação. A sociedade passa a gerenciar a implantação dos espetáculos institucionalizados, em que “as ações corporais, então, surgiam vinculadas à utilidade e à prudência” (Ibid., p.62).

Inicialmente, utiliza-se o canto, o teatro e a dança, no meio educacional para apresentações ao imperador. Com a República, estas atividades começam a se direcionar para as comemorações das datas festivas, prática que o relato da Professora 1 contempla. Porém, mesmo diante da aceitação da prática do espetáculo institucionalizado, o teatro ainda não era estimulado. Priorizava-se (prioriza-se) as apresentações musicais por estar associadas à educação dos sentidos e ao aprimoramento da sensibilidade e porque se acreditava que “para moldar o corpo, era necessário o refinamento da alma” (Ibid, 73).

As limitações dos momentos de educação corporal extrapolam o ambiente escolar. Estes momentos, além de ser reduzidos (aulas de educação física, educação musical ou expressão dramática) nos espaços institucionalizados de formação docente, quase sempre são associados ao desenvolvimento de outros conteúdos (como técnicas).

Tão marcante é a negação das questões referentes à sexualidade na vida social e educacional do professor que atividades que visem à conscientização corporal dele, em momento de formação, causam reações negativas/desconfortantes na maioria destes profissionais, mesmo quando essas atividades são desenvolvidas como técnica e não uma disciplina específica:

...ele era sobre ciências, e propôs pra nós entre as colegas, eram 49 colegas, essa técnica, colocou a música e a partir daí nós começamos a dançar, e seria o toque, ele ditava: ‘agora, ombro com ombro’, ‘todos de mão’, sei lá, vários movimentos usando o corpo, até chegar onde chegou depois: ‘costa com costa’, ‘coxa com coxa’,

sabe, ‘bumbum com bumbum’, sabe, ‘barriga com barriga’, era cômico, depois ‘testa com testa’, ‘nariz com nariz’, ‘queixo com queixo’, eram 49, eu não quero te mentir, não sei se tinham 10 pares dançando, eram menos, a grande maioria, quando começou a apertar, simplesmente... Ali a mais nova tinha a Silvana, outra Silvana que tinha 29 anos, a mais jovem, depois era tudo com mais de 30 anos. Eu não sei se é questão de idade ou sei lá, se é bobagem, ou vergonha, se tocar, sei lá, sinceramente, agora, mas isso (...) com a criança, a técnica que tu usa o dado, que tu atira o dado e sai o beijo com chamego, carinho, aperto de mão, o abraço, é difícil, corpo a corpo vai tranqüilo, agora, o beijo, o chameguinho, aquele, me faz um carinho, como é difícil pra eles, eles ficam meio receosos de fazer. O professor teve colegas que criticaram as aulas do professor, ele usava técnicas maravilhosas, eu adorava as aulas do Luiz Carlos, tu sabe, sempre sai as fofquinhas, e criticaram a aula dele, foram lá na direção e aí ele veio bem brabo pra sala na outra aula, e falou sobre pessoas mal-resolvidas. Que ele felizmente era uma pessoa bem-resolvida, que ele sabia o que ele queria da vida dele, que ele tinha família, ele não estava ali, fazendo aquela técnica na intenção de abraçar uma pessoa, uma colega, uma aluna, ou se esfregar – não gosto muito do termo – mas não, seria simplesmente o toque, sei lá, é chamego que é tão bom, quem não gosta de um carinho, quem não gosta? Pessoas mal-resolvidas, eu acho. Leva tudo pro lado do.....sexual, da malícia. (Professora2)

Frente a uma sociedade que propaga a imagem da mulher ligada à negação da sua sexualidade, restringindo esta ao ato sexual, propor atividades de conscientização corporal envolve colocar em questão a visão que mulheres e homens internalizaram a respeito da sua feminilidade e da sua masculinidade. Tocar-se, ser tocada, tocar-se e deixar-se tocar na frente de outros (mulheres ou homens) e por pessoas do mesmo sexo ou sexo diferentes são ações concebidas como anormais, desviantes, pela sociedade desde a época do Brasil Colônia, como apresenta-nos Priore (2005) em sua obra *“História do amor no Brasil”*. Esse receio de contato corporal, de demonstração de afeto com o outro, como nos mostra a Professora 2, é vivido desde o início do processo educacional.

O que o professor de ciências desta colaboradora fez foi provocar suas alunas a questionarem o que a sociedade lhes ensinou. Quando se cresce influenciada por um determinado olhar da realidade, ter que reformulá-lo não é fácil, pois isso envolve reavaliar as pessoas que temos como referência, como ídolos. Essa questão se torna ainda mais significativa quando envolve algum membro da família, pois vivemos sob uma sociedade que é familiar. Talvez porque se reconhecer envolva uma perda de identidade, uma redescoberta de si como um ser sexual, um revisar do que é ser feminino e masculino, seja mais fácil anular-se e condenar o professor, como fizeram as colegas da Professora 2.

Mesmo que o desenvolvimento da consciência corporal fosse um aspecto difícil de ser trabalhado em ambiente escolar, por esse ser predominantemente sustentado por docentes do sexo feminino, a sociedade exige que o ser humano aprenda a não desperdiçar energia no desenvolvimento das tarefas e a aproveitar ao máximo sua força corporal.

A escola obriga-se a contribuir com o “controle corporal dos membros que compõem a sociedade”; por isso, complementa a grade curricular com a disciplina de educação física.

Educação Física? Sempre, eu adorei participar... vôlei, sempre gostei muito de vôlei, até é o jogo preferido que eu tenho, futebol eu não assisto, qualquer um eu não assisto, mas se tiver um jogo de futebol, de vôlei, na televisão, adoro assistir, adoro jogar... Caçador, adorava jogar, caçador, handebol também, handebol acho que é mais pra 2º grau, vôlei a gente tinha um time bem fechado, os mesmos amigos de início, de meio grau e de final. (...) mas esporte eu sempre adorei, sinto muita falta de tá participando de alguma coisa, em função de tanta coisa que a gente, agora, enquanto professora eu sinto muita falta disso, o que eu faço, eu vou caminhar (...) (risos). Acho que vai ter um grupo de ginástica, eu vou participar, lá na escola, pra ver se dou uma liberada. Mas eu gosto muito de esporte, futebol, eu adoro futebol, eu jogar, não assistir mas, sempre que tem alguma oportunidade no colégio também, eu gosto. (Professora 1)

Educação Física? Gostava, sempre gostei muito. O que eu acho um horror, que eu detestava, era o tal de polichinelo. Horrível aquilo ali, né? Pra ti coordenar aquilo ali... Mas no mais eu gostava, sempre gostei de tudo, porque no ginásio a gente trabalhava todas as modalidades, vôlei, handebol, basquete, preparava pro atletismo, salto em altura, salto em distância, corrida, a gente ia lá pro – eu digo antigo ‘racmac’ – que hoje é lá na Chácara das Flores, lá tem um quartel, não sei o quê comunicação, sei lá.... Lá no Maneco ...estudava à tarde, a educação física era de manhã. E o professor treinava a gente ali, tudo pra competição. Eu gostava. (Professora 2)

Sob uma “pseudo-descoberta da própria corporeidade”, os educandos são moldados/ treinados/ habilitados à produtividade, a um uso mais funcional e econômico da sua energia.

Os jogos de competição, com regras, como o atletismo e a ginástica, que compõem as aulas de Educação Física, como nos falam as lembranças da Professora 1 e 2, simbolizam o desenvolvimento de uma prática em que o sujeito apreende a controlar seus movimentos, a desenvolvê-los de acordo com a necessidade que determinada atividade lhe impõem.

A mulher, no mercado de trabalho, precisa aprender a não desperdiçar energia. Assim como os homens, ao mesmo tempo ambos precisam praticar exercícios que possibilitem aperfeiçoar seus traços corporais. O conceito de “belo”, ao deixar de ver a mulher como uma anatomia frágil, deixa claro que para ser bela é necessário moldar seu corpo sem o uso de acessórios (como o espartilho). A mulher deve vestir uma roupa e não ser vestida por ela.

A Professora 1 coloca-se como uma amante das atividades físicas e lamenta a falta destas atividades na sua vida (posição que denota a presença do imaginário que associa a atividade física à saúde do ser humano). Além disso, expõe a ampliação do futebol às mulheres. Se antes o futebol era coisa de homens, hoje as mulheres, lutando pela destituição das diferenças sexuais, passam a ter direito de gostar de assistir e jogar futebol, sem se masculinizar.

As professoras 1 e 2, ao se lembrarem das atividades de Educação Física, citam basicamente os jogos que exigem um controle corporal maior e uma anatomia “dentro dos padrões normais”, e afirmam ser esses os preferidos por elas. Em contrapartida, a Professora 3 nos apresenta outra reação frente aos jogos de competição:

Eu lembro das minhas aulas de educação física, que eu não gostava, e eu não sabia jogar vôlei, handebol, não sabia muito bem nada assim, de esportes, e daí então nos jogos sempre ficava no banco de reserva, e eu sempre tinha vontade de jogar, mas nunca podia. Sempre ficava na reserva. Eu lembro que o meu irmão tinha a mesma professora, e ela era bem rígida, eu não lembro as palavras, mas pelo que eu lembro, ela deixava a gente bem pra baixo. Como tu não sabe, então tu vai ficar na reserva. Eu não lembro das palavras, mas... Nas séries iniciais? Não, não gostava. Não, porque eu também tive um problema de joelho, fiz duas cirurgias quando era pequena, então ficava muito tempo em atestado da educação física, então eu quando voltava, eu me sentia um pouco deslocada das aulas, nunca gostei muito. Eu lembro assim, que no início, 1ª e 2ª série, são mais as brincadeiras, aí eu participava, porque foi com 10 anos que eu fiz a primeira cirurgia. Eu lembro que eu tinha pavor era dos jogos, e uma atividade que a professora fazia que tinha que dar não sei quantas voltas na praça, que era cidade pequena, então às vezes ela levava pra praça e eu tinha pavor de correr. (Professora 3)

As atividades que preparam os indivíduos a selecionar a maneira como irão se relacionar com sua corporeidade frente à função que desempenham também nos ensinam que é sua condição de enquadrar-se à determinada posição que nos leva a assumi-la e não a vontade de exercer determinada posição, como nos confessa a fala da Professora 3.

A experiência que esta professora teve referencia que a criança (educação infantil até a segunda, conforme, terceira série do Ensino Fundamental) é introduzida na descoberta de sua condição corporal na prática de brincadeiras que expõem sua corporeidade, para depois treiná-la.

O relato da Professora 3 provoca-nos a perceber que, primeiramente, este espaço de “educação corporal”, com o desenvolvimento das brincadeiras, agrega, ensina a criança que todos pertencem a um grupo, e a faz perceber sua constituição grupal. Em seguida, com a introdução dos jogos com regras e da ginástica, este espaço mostra que se você não seguir o padrão, se não agir como o esperado, é excluído.

O modo de dominar seus movimentos, suas sensações, seus sentimentos os exclui, assim como a debilidade de sua saúde os pseudo-agrega, como podemos perceber na colocação da professora 3: “então ficava muito tempo em atestado da educação física, então eu quando voltava, eu me sentia um pouco deslocada das aulas”.

A escola coloca a Educação Física como a responsável por um adestramento corporal mais direto. A percepção do seu efeito direto dificulta visualizarmos que, nos demais

momentos e espaços do ambiente escolar, a corporeidade do aluno está sob vigilância, sob controle, como nas aulas de Educação Física.

Aprendemos a nos comportar em sala de aula, a transpormos nossa experiência corporal a outras instâncias sociais. Quando internalizamos um “modo de ser”, o desenvolvemos sem nos dar conta que este fora ensinado a ser voluntário. A escola nos ensina a ocupar um lugar (a estar/ficar neste), a respeitar horários (desenvolver atividades dentro de um mínimo de tempo, com pouco gasto de energia e a seguirmos uma rotina), a responder às ordens de outro e a nos comportar de acordo com o espaço em que estamos, considerando nossa posição neste espaço e o tempo no mesmo. Ensinações estas que direcionam o modo como nos relacionaremos com nossa corporeidade e que se encontram/integram os relatos abaixo:

Nas escolas em que eu estudei, eu não me senti muito presa, mas acho que voluntariamente a gente fica nas classes, fazendo atividades e movimentos, mais destinados, acho que na educação física, de tu te movimentar assim, porque no geral, a gente ficava trabalhando em classe, na classe. Ir ao quadro pedir material emprestado pro colega? Não devo ter tido problema quanto a isso, sem maiores problemas, acho que sim, ir ao quadro, que eu sempre gostei muito, a professora permitia, até onde eu recordo... a gente fazia muitos trabalhos em grupo (Professora 1)

Quando podia me movimentar em sala de aula? Eu não lembro, mas acredito que mais na hora do recreio, na hora do lanche, não sei, não tenho muitas lembranças. Apontar o lápis? Podia. Ir ao quadro? Isso eu não lembro, agora lembrei de uma atividade as que a professor fez a gente produzir textos, nós escrevemos matriz, distribuimos pros alunos, colegas, mas não lembro muita coisa, mas acredito que dependia de cada professor. (Professora 3)

A percepção de que o ser humano tem um corpo (visão dicotômica - corpo x alma, razão x emoção), ao invés de ser um corpo, justifica que, ao se propor uma reflexão sobre os momentos e os espaços de educação corporal, se saliente o momento e espaço da aula de Educação Física sobre os demais tempos e locais do processo educacional.

Restringir o desenvolvimento da própria consciência corporal fez com que a Educação Física fosse vista como a titular dos assuntos ligados à corporeidade. Foi instituído que ela é a responsável por investigar, na área educacional, assuntos referentes à sexualidade e a possibilitar momentos que auxiliem as pessoas a se conscientizar de sua condição corporal.

O domínio do fogo, acontecimento que ocasiona a fúria dos deuses em relação a Prometeu, na mitologia grega, simboliza muito mais do que a possibilidade da soberania do homem em relação aos deuses. Este é o princípio da libertação do homem passivo aos efeitos

da natureza e, ao mesmo tempo, é o estopim para a sobreposição de uma cultura sobre a outra, de um homem sobre o outro.

Apesar das conquistas que a descoberta do fogo desencadeou, foi com o surgimento da comunicação verbal e da escrita que o homem passou a negligenciar veemente sua corporeidade. Na medida em que se investe no status da escrita, vai-se calando a capacidade de comunicação através da expressão corporal e destituindo sua importância no processo de aprendizagem.

Estudos de História da Cultura e Antropologia Cultural revelam que o processo de desenvolvimento social, desde as sociedades mais primitivas até a sociedade moderna, trouxe um progressivo distanciamento da participação do corpo na comunicação. Nas sociedades mais estruturadas, em que a divisão do trabalho é acentuada, são menores a espontaneidade e a expressividade corporal, e maior a instrumentalização do corpo. (GONÇALVES, 1994, p. 14,15).

A supremacia do trabalho intelectual sob o trabalho manual³⁷ defende um adestramento corporal, uma contenção da capacidade criativa dos seres humanos.

O homem, diante da complexidade de sua existência, percebe no pensamento simplista / reducionista a solução para as suas angústias. Com o apoio da ciência e da técnica (a partir do século XVII), o ser humano passa a viver sob o “regime da razão”, intensificando-se a dicotomia corpo x mente, corpo x alma. À medida que isto vai se desenvolvendo, ele vai perdendo sua ligação viva e afetiva com a natureza e com o mundo social. Diante desta nova realidade, o corpo “não pode se expressar e falar, ele deve obedecer e marchar” (SANTIN, 1990, p.53).³⁸

Apesar de haver, desde a antiguidade, o dualismo entre o corpo e a alma, corpo e a mente, foi com a divisão do trabalho, com o surgimento das primeiras relações capitalistas, que forjou-se a preocupação com o corpo da população, principalmente dos trabalhadores manuais. Preocupação esta que vem se consolidar com a instituição da prática capitalista, pois nesta o corpo passa a ser entendido como necessário ao aumento da produção, à eugeniação da raça e ao “*bem da nação*”³⁹.

³⁷ O status que os trabalhos manuais e intelectuais assumem na evolução humana pode ser pesquisado em Manacorda, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999, ou em outras bibliografias que abordem a história da humanidade ou especificamente da educação.

³⁸ A respeito da dicotomia corpo x mente, consultar as obras que se encontram na bibliografia deste trabalho, principalmente Freitas (1999), Gonçalves (1994), Merleau-Ponty (1996) e Santin (1999).

³⁹ Termo usado por Grandó em seu livro. *A sacralização do corpo: a educação física na formação da força de trabalho brasileira*. Santa Catarina, Editora da FURB, 1996. Esta obra pode servir de fonte de informação quanto à relação estabelecida entre a corporeidade e o sistema capitalista.

Buscando a produtividade, o corpo simboliza um fator primordial para a evolução da humanidade. Designa-se a ele a necessidade de “cuidado”. Propagando um imaginário de “saúde corporal”, vai-se reformulando métodos, aulas de Educação Física, objetos, criando-se outros materiais (como remédios) e, também de locais de culto ao corpo (clubes e academias).

Juntamente com a necessidade de treinamento corporal e aos ideais de saúde, a higienização e o padrão corporal intensificam a rejeição às pessoas que não correspondem ao ideal de corpo propagado⁴⁰. Aprende-se a rejeitar quem não tem o aspecto físico (o biológico, o fisiológico, o anatômico) que o imaginário coletivo vislumbra como ideal a sua sociedade.

Mesmo que a pessoa desenvolva uma postura em que seu estar e fazer corresponda ao que se espera de um sujeito civilizado, ela ainda pode ser alvo de rejeição. Isto porque esta prática está estritamente ligada ao aspecto físico do ser humano. Não é por acaso que, à medida em que a humanidade evolui, ela cria mecanismo, não tão agressivo-dolorosos, de alterar o aspecto de seus indivíduos.

A Professora 1 referencia esse “teor seletivo” que o cuidado com o corpo pode assumir. Ela expressa:

E o corpo, nossa, e depois a sociedade, massacra, porque tem que ser tudo magrinho, tem que ser tudo perfeito e já entra aquele esteriótipo na sala de aula, entre os colegas, os colegas que convivem contigo o dia inteiro, que pedem teu lápis emprestado, pedem a tua borracha, como é que eles podem ser tão ingratos, falar do teu corpo, falar da coisa que é tua, já é teu ponto fraco e isso marca, isso traumatiza a criança, e vai tempo -acho- pra melhorar (Professora 1).

Novamente, a instituição escolar não deixa de contribuir para a divulgação desta postura de enquadramento social. Nas interlocuções entre alunos e professores e alunos x alunos, a escola possibilita uma prática de exclusão, no momento em que os próprios professores utilizam essa prática e dão a oportunidade de os alunos também se experimentar como praticantes dela; como as lembranças, que seguem, nos falam:

Tu sabe que não sei se eu era meio puxa-saco, eu chegava e beijava, mas elas discriminavam. E existia bastante discriminação, no sentido de “o pobrezinho”, “o sujinho”, “o ranhentinho”... (Professora2)
 ...uma aluna tava de aniversário, só as gurias foram dar os parabéns pra ela, porque ela é gordinha. Uma outra, duma colega minha “a baleia”, ela é toda espivitadinha, assim, sabe, e ainda por cima bate na hora do recreio. Ninguém gosta dela e ela já tem aquele esteriótipo, fora dos padrões que a gente acha normal, ditos normais mas enfim, é uma pessoa como outra qualquer, uma criança, né... (Professora 1)

⁴⁰ Neste caso, enquadram-se os excluídos da história (as pessoas com necessidades especiais, negros, índios, moradores da rua, representantes da terceira idade, entre outros).

Embora a imagem social do corpo possa conduzir à rejeição de um indivíduo, como as lembranças anteriores nos falam, a necessidade de pertencer-se a um grupo não deixará de existir. Considerando-se que na sociedade sobrevivem micro-grupos, e que “por ventura nossas peculiaridades físicas nos condenarão à exclusão do ‘time titular’, por um grande espaço de tempo”, os micro-grupos passam a ser procurados, passam a ser uma opção. Por isso, em alguns casos, a busca pela manutenção de nosso “ser”, corporalmente, simboliza a sobrevivência/o pertencimento em um grupo/ uma “tribo”, mesmo que esta não seja a “tribo padrão”, como expõe Teves (1999,38-39)

Os meninos e meninas de rua chegaram à República com seus corpos sujos, feridos, fracos, doentes, desrespeitados. Usavam roupas sobrepostas... Isso tinha sentido na rua... para as meninas, vestir-se daquela forma tinha o sentido de disfarce, de proteção, de segurança: ocultavam suas formas, e com isso ficavam menos expostas a possíveis atos de violência sexual. Para os meninos, roupas superpostas significavam artefato de fuga...Logo ao chegarem à República, seus corpos foram tratados de maneira diferente daquela a que já estavam acostumados...Não mais vestiam roupas rasgadas, nem sequer amarrotadas: “Tia, eu não vou assim (camisa com um pequeno furo), o que os outros vão pensar de mim?”...⁴¹

Considerando o relato apresentado e as experiências corporais (individuais e coletivas), não podemos negar que o modo como somos corporalmente se relaciona com nossa maneira de ser e estar no mundo. Essa dependência do outro para a constituição do “tornarmo-nos seres humanos, seres racionais” direcionou a forma de nos relacionar com nossa corporeidade.

As questões da existência humana, que não poderiam ser comprovadas cientificamente, para a maioria das pessoas passam a ser desacreditadas e a ter desestimulada sua investigação. Movidos pela razão, fizemos do homem um ser singular, compreensível, passível de investigação, de análise e de manipulação.

Ao passo que a ciência, como verdade universal e unilateral, passa a ser questionada, o homem começa a reencontrar a sua complexidade na busca pelas respostas para as pergunta: Quem sou? De onde vim?.

A procura pela compreensão do homem foi e ainda é intensa. Em nossa caminhada humana, vivemos momentos em que um homem era visto como um ser dualista com Sócrates (séc. V a.c.), Platão (séc. V e VI a.c.), Aristóteles (séc. IV a.c.), Santo Agostinho (séc. IV e V), São Tomas de Aquino (séc. XIII), Bacon (séc. XVI e XVII), Locke (séc. XVII), Descartes (séc. XVI e XVII), Kant (séc. XVIII) entre outros. Entretanto, esta forma de pensamento

⁴¹ Esta contribuição tem origem na pesquisa desenvolvida pela autora, intitulada “A representação do próprio corpo na ressocialização de jovens de rua”, na República das Crianças -RJ/1992.

reducionista não impediu que surgissem pensadores como Nietzsche, Freud, Marx, e fenomenologistas como Heidegger e Merleau-Ponty⁴². Esses, além de questionar esta visão, propuseram um homem corporal, através do surgimento do paradigma da corporeidade⁴³.

Através do conhecimento do processo de evolução da humanidade - adquirido na interação com as obras que constituem este trabalho, as quais não se restringem apenas às referências bibliográficas, e com as lembranças ofertadas pelas colaboradoras da pesquisa e com minhas próprias lembranças - reforço que

... se quisermos que o sujeito desde aí cumpra sua dimensão humana, devemos educá-lo para que ele possa atingir ou construir sua própria autoconsciência, de modo a reverter aquelas representações distorcidas que o alienavam, só assim ele será capaz de contrapor efetivamente à opressão e à exclusão e, em consequência, conquistar sua soberania (Veiga-Neto, 2003, p.135).

Fazendo das palavras de Veiga-Neto as minhas, concluo este subcapítulo.

3.3 Interações corporais que atravessam o saber-fazer e o saber-ser das professoras colaboradoras desta pesquisa: sobre corporeidades influenciadas

Do “dinossauro Rex” à “era virtual”, o ser humano mostrou-se como um ser de mudança. Observar a evolução que este passou desde sua condição de homem primitivo a Homo Sapiens reforça a capacidade de que nós, enquanto seres humanos, possuímos de, ao interferir no meio, transformarmos-nos. Somos seres que sofrem uma reação em cadeia, em que a interferência na construção planetária desencadeia um constante processo de reconstrução humana.

Exemplos, modelos, referências. Nossa existência terrena é preenchida por eles. Positivamente ou negativamente. O modo como os vivenciamos determinará o grau de sua influência sobre nós.

Segundo Freire (1999, p.94), “é importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação”. Percebemos as conquistas que a humanidade vem tendo desde o início dos tempos; porém é o

⁴² Para um aprofundamento sobre as temáticas *dicotomia corpo x mente e corporeidade*, das obras encontradas na bibliografia deste trabalho, podem ser consultadas, principalmente: Freitas (1999), Gonçalves (1994), Merleau-Ponty (1994), Hugo Assmann (1995), Soares (2002), Melo (2004).

⁴³ Segundo Freitas (1999, p.62), o paradigma da corporeidade defende que “o cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração, a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passa ser um corpo”.

modo como nos colocamos frente a elas (meramente contemplado ou estimulador/provocador) que determina se nossa condição de inacabamento foi assumida.

A percepção de como vem se inscrevendo nossa posição no mundo, frente a nossa postura quanto pessoa e profissional, pode nos levar a nos assumir como seres em constante processo de metamorfose.

É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. **O mundo não é. O mundo está sendo**⁴⁴. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me *adaptar* mas para *mudar*. (...) Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade... (FREIRE, 1999, p.85-86)

O poder de escolha, do qual todo ser humano é proprietário, designa a ele a possibilidade de se assumir como sujeito e de viver sob esta identidade. Assim, como sujeito, vive sua presença no mundo como alguém que se insere e não se adapta, como alguém que provoca e sofre as interferências do meio.

Ao profissional da educação, que antes de tudo é um ser humano, um ser sócio-histórico-cultural, cabe posicionar-se frente a essa condição de alguém que é atravessado pelas suas experiências de vida, adquiridas dentro e fora do contexto educacional em que esteve (categoria de aluno) e em que está (categoria de professor).

Ao se reconhecer como um ser de influências (receptor e desencadeador), poderá exercer uma prática pedagógica que auxilie seus alunos a perceber sua condição de inacabamento, como também entender o imaginário social vigente e o papel que este lhes atribui. Reconhecer os preceitos que estão regendo sua posição no mundo desencadeia a possibilidade de criação de outras posições, de outro estar no mundo (em termos pessoais e profissionais, de sexualidade).

Visualizar-se como um profissional, naturalmente, formador de corporeidade, implica em dialogar com seus alunos de modo a descobrir como sua corporeidade está sendo “recebida” por eles e reconhecer o modo como recebeu as corporeidades de seus professores. Conhecer as representações que tinha de seus professores e as que seus alunos têm do profissional que está sendo é atribuir-se condições de viver o desenvolvimento de uma postura reflexiva que contemple o antes, o durante e o depois da ação pedagógica.

⁴⁴ Grifo meu.

Ser professor, ser influenciador, implica, segundo Freire (1999), em perceber sua condição de inacabamento. Isso possibilita estar modificando-se, aprendendo, e corporeificando a palavra (do nosso discurso frente às situações do mundo). Dessa forma, é preciso que o professor reconheça em si, na sua prática, as experiências que teve enquanto aluno. Na verdade, é preciso reconhecer o significado que essas experiências tiveram, a fim de não reproduzir imagens de docentes que não correspondem ao contexto social atual, bem como de viver sob uma postura coerente entre o discurso e a prática do profissional que acredita ser, que acredita ser necessário existir.

Se as experiências enquanto alunos atravessam nossa constituição corporal, será que elas podem ser percebidas na análise da prática pedagógica que estamos desenvolvendo? As lembranças das colaboradoras desta pesquisa evidenciam que pode. Constatação que confirma e reforça as palavras de Freire (1999, p.47):

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

As palavras de Freire são sentidas em cada relato das colaboradoras, referente a seguinte questão: - As experiências que teve enquanto aluna se refletem na tua prática pedagógica?

A resposta da Professora 1 referencia dois tipos de interferência. Ela reconhece que sua prática é constituída por meio de uma mistura das significações que atribuiu as suas vivências. Coloca que as imagens de professores “rançosos” é algo que procura cuidar para não reproduzir, mas que, às vezes, isso acontece. Contudo, sua fala expõem que tratasse de uma reprodução a nível de ação e não de estética.

...eu acho que sim, acho que é uma mistura, incrível? É uma mistura, mas aquele ranço, Deus me livre! E às vezes eu fico me questionando, às vezes eu tenho vontade de rasgar meu diploma quando eu faço algumas atitudes que me remetem àquelas professoras, que às vezes, ninguém é livre disso. Não tem como, às vezes tu tens que tomar certas atitudes que tu fica pensando, “pôxa vida, não precisava”. Mas tomei, fiz e de repente aquilo surtiu algum efeito e pode ser que me ajude, e às vezes, no decorrer dos dias tu vê que não ajudou porcaria nenhuma, então eu acho que, que nem disse o professor ontem, “não vale a pena tu perder o controle por causa de uma criança, por mais que ela te tire do sério”, tu tem que entender que é uma forma de chamar a atenção, tu tem que entender todo o contexto daquela criança, por quê que ela tá assim? (...) e eu acho que muito a gente mistura tudo que a gente viveu, que a gente sentiu, que a gente não quer que as outras pessoas sintam, a gente procura fazer, mesmo que às vezes a gente escapa, esbarra e falha ou acerta, não se sabe ainda, porque a gente tá se construindo. (Professora 1)

Esta memória, além de expor um significado negativo para a professora 1 (não deixando de lembrar que o limite deve existir na prática disciplinar), evidencia uma preocupação em considerar a história de vida do aluno, ou seja, em desenvolver uma proximidade com ele. Embora a lembrança dos professores que marcaram sua trajetória educacional positivamente abarque docentes afetivos - “mais próximos dos seus alunos”-, ela se coloca como alguém que já falhou neste aspecto.

As dificuldades fazem parte da vida do ser humano. Embora estejamos acostumados a ser condenados por uma ação “negativa” que desenvolvemos, ou por um número irrelevante delas, isto não nos coloca como propagadores diários dessas ações.

Pela história de vida que a Professora 1 apresentou-me, não a classificaria como uma “professora rançosa” só porque não conseguiu aproximar-se afetivamente de um aluno, num determinado momento da vida dele. Sua fala a caracteriza como uma professora que procura ser afetiva com seus alunos, que procura compreendê-los, guiá-los na descoberta dos saberes institucionalizados.

Ao colocar que não gostaria de agir como os “professores rançosos” que teve (distante de seus alunos), a Professora 1 já expõe que experimentará uma vivência contrária a que teve. Quem e que vivência ofertará a ela a possibilidade de ser afetiva com seus alunos? Que vivência a levará a considerar a história que os alunos têm ao invés de só cobrá-los? Como ela poderá compreender as dificuldades deles e, assim, orientá-los em sua superação?

Eu acho que a Helenise vem a questão do afeto. Da importância do afeto, do humano. De ter o contexto da criança, de tu valorizar esse contexto, assim como ela valoriza a gente, se a gente não consegue fazer o trabalho, se a gente não consegue, ela entende que tu tem família, que tu tem isso, ah, “vai namorar, vai fazer isso, vai fazer aquilo”, porque ela vê que a gente é humano, a gente precisa disso, e trabalhando também, porque às vezes passa a data que ela me dá, ou às vezes eu não consigo fazer, às vezes passa, então ela é muito compreensiva nesse sentido, me orienta mesmo, me dá caminhos e “ó, é assim, assim, assim”, ela dá o esqueleto da coisa e eu vou recheando, porque é difícil quando a professora não te ajuda, não te dá o Norte... é difícil e tu fica perdida. (Professora 1)

Este papel do professor que, além de afetivo considera o contexto do aluno, pode vir a contribuir, entre outros aspectos, para que não presenciemos mais alunos com receio de fazer avaliações atrasadas, ou de não poder apresentar um trabalho, mesmo que por motivo de doença. Esse medo testemunhei existir, alguns dias atrás, em nível de terceiro grau e no mestrado em outra área.

A postura da professora Helenise também auxiliou a Professora 1 a construir a imagem da docência ligada a uma prática de orientação e de crítica positiva. A professora

Helenise provocou na Professora 1 uma reavaliação do processo avaliativo e uma nova posição frente a este, como podemos perceber no relato abaixo,

ela dá o esqueleto da coisa e eu vou recheando, porque é difícil quando a professora não te ajuda, não te dá o Norte... é difícil e tu fica perdida (...) tem sempre algum, um “sábio”, mais sábio pra analisar o teu trabalho, pra te criticar, pra te dizer isso, pra te dizer aquilo. E então não precisa ser só crítica, tu pode apontar coisas positivas pra ele se sentir melhor e produzir melhor. Imagina, tu vai dizer que o trabalho dele não tá bem, ou né, pode apontar, mas tu tem que dar sugestões, acho que crítica pela crítica, pra mim não me serve. (Professora 1)

Ao refletir se suas experiências de aluna estão presentes na construção do seu saber-fazer, a Professora 3 relaciona experiências tidas como positivas e negativas e conclui que:

acho que essa questão da exigência, eu sou bem exigente com meus alunos, incentivo bastante eles a pensarem, a colocar suas idéias, a ler, a escrever, mas também de tudo isso que me influenciou bastante, quero ao mesmo tempo, ser uma professora exigente, cobrar bastante deles, mas ao mesmo tempo procurar entender, ou entender quando aquele aluno não tá bem, ser uma professora mais amiga. (Professora 3)

Como a Professora 3 construiu essa postura? Essa prática encontra-se alicerçada, como ela própria acredita, nas suas experiências de faculdade e da 7ª série.

A percepção da origem da prática que relatou encontra alicerce nas experiências que seguem:

...eu lembro de um professor de português que eu gostava muito, acho que eu tava na 7ª série. Eu sempre gostei, ao contrário de muitos colegas, sempre gostei de professores que cobravam bastante, que exigiam, mas que claro, que sabiam te transmitir, porque eu acho que também essa coisa do professor não exigir do aluno também demonstra falta de interesse. Lembro dessa professora da 7ª série de português, que ela era bem exigente, assim...mas eu gostava muito dela, sempre gostei de professores que fossem exigentes com seus alunos. (...) A minha orientadora de estágio de educação especial, acho um exemplo de professora que ela exige muito do aluno, mas ao mesmo tempo ela orienta muito bem, ela dá suporte pra ti crescer como aluno em termos de conhecimento. Lembro de vários exemplos, até da universidade, mesmo, de professores que só deixavam na aula trabalhos e xerox pros alunos, aí as aulas eram seminários, cada aluno apresentava um seminário, o professor fazia poucas colocações, a respeito do que tava sendo trabalhado, então aquelas aulas bem fragmentadas, que tu saía dali com pouco conhecimento. Um conhecimento bem superficial. Muitos professores assim. (Professora 3)

A lembrança que a Professora 3 nos relata, nos possibilita refletirmos sobre que aspectos podem conduzir a rotulação “de bom e de mau professor”. Embora, aspectos, geralmente sejam diretamente relacionados as ações que os professores desenvolvem, atrevo-me a dizer que, a um outro aspecto presentes nas entrelinhas das lembranças das ações de nossos educadores. Que aspecto? A consciência corporal de quem ensina, o modo como vive

sua corporeidade. Consciência esta que vai possibilitar que o professor utilize-se de entonações diferentes enquanto fala, assim como de movimentações diversas.

Freire (1999), também aborda a questão da qualificação de um professor como sendo representante de um “bom profissional”. Segundo ele:

... o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1999, p.96).

Esse “bom professor” de que fala Freire, e de que parece tratar a lembrança da Professora 3, aparentemente aborda uma prática e uma postura educativas em que o professor desenvolve um bom relacionamento com a própria corporeidade. Esse relacionamento, juntamente com o conhecimento sobre aquilo que ensina, dá à modalidade de aula expositiva um caráter participativo.

O fato de ela atribuir a qualidade de bons professores aos que falam em suas aulas deve-se à vivência de momentos, principalmente no espaço de formação do 3º grau, em que os professores assumiam uma postura de neutralidade. No entanto, essa postura não é admissível a este profissional, pois

... se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeitosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que omitir, por que ocultar minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. (FREIRE, 1999, p.78-79).

É desta necessidade de respeito, de orientação, de estímulo, de segurança, de apoio, de pertencimento à sociedade, de participação na reconstrução de mundo que a lembrança da Professora 3 nos fala. A sua condição de descontentamento e de vontade de assumir uma outra postura frente ao mundo que vivencia conduz esta professora a atribuir um sentimento negativo aos momentos em que os seus professores, aparentemente, se mostraram ausentes de seu processo de apropriação do mundo. Ela demonstra querer conhecer e modificar sua posição no mundo, em como a sua insegurança quanto a sua posição frente a esta sua necessidade.

As vivências da Professora 3 tratam da função do professor frente à sociedade. Elas falam de um equilíbrio entre os saberes curriculares, disciplinares e experienciais, como também da existência de um ser humano que é corpo e mente. Ele é um ser complexo, uma coisa não se separa da outra. O professor é corporeidade, por isso ele carrega na sua constituição emoção e inteligência conectadas.

Essas experiências se refletem na sua postura frente ao processo de produção do conhecimento, que deve ser entendido como prática em que:

Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro tem a ver com a inteligência, a consciência ou a sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. (PIMENTA, 2002, p.21-22),

A existência de professores, no processo de formação docente da Professora 3, que pareciam descomprometidos com o que ensinavam, e a sua inserção como docente numa instituição escolar que vê o sujeito como inteligência e emoção separados, têm reflexos na sua ação em sala de aula. Estas interferências, dos professores e da instituição escolar na vida da Professora 3, contribuem para que ela desenvolva uma prática pedagógica que focalize mais o conteúdo a ser ensinado do que o desenvolvimento da consciência corporal de seus alunos. O corpo do aluno aparece, na sua fala, como responsabilidade da área de Educação Física e das artes dramáticas.

...claro, quando a gente fala em corpo, a gente lembra muito assim, das aulas de educação física. Na minha escola atual não somos nós quem damos educação física, são as estagiárias, são as estagiárias do magistério. Então eu acho que nessas situações a gente explora pouco também essa questão do corpo, como a gente tem muitos problemas em sala de aula, crianças que vem com diversos problemas familiares, às vezes pra gente conseguir trabalhar melhor a gente acaba deixando um pouco essa questão da expressão corporal, acaba deixando um pouco isso de lado e acaba trabalhando mais conteúdos ou... (Professora 3)

Além destas lembranças que influenciam na sua prática pedagógica, a memória de sua professora impedindo que seus colegas a ajudem na avaliação sobre números vizinhos (rememoração, quando o assunto era sobre se viverá alguma forma de castigo), faz com que, agora, como profissional, ofereça a seus alunos uma outra vivência do processo avaliativo.

ela gritava lá da frente “não ajudem, ela tem que fazer sozinha” e eu lembro até hoje, e acredito que isso se reflete quando eu vou avaliar meus alunos, e eu não consigo impedir que um aluno ajude o outro, já está nervoso por não saber. Aí coloco uma observação na avaliação, “o aluno fez a avaliação com ajuda ou precisou de explicação”, porque eu acho também que no momento em que a gente tá avaliando eles também tão aprendendo. (Professora 3)

Os relatos da Professora 3 caracterizam-na como alguém que viveu um processo educacional em que os professores, através da sua postura, do seu afastamento, procuravam que seus alunos fossem disciplinados, como se a aproximação deles, ou como se os gestos afetivos não ensinassem limites.

A sua posição frente à profissão e às dificuldades que a cercam (“o reconhecimento do trabalho que faz e até a questão salarial”- Professora 3), provavelmente é uma maneira dela, indiretamente, tentar entender as imagens de docente que seu processo de formação lhe ofereceu e oferece (considerando que este não acaba). Além disso, sua prática não deixa de colocar que a disciplina ainda é vivida em ambiente escolar, como domesticação de corpos, pois ela coloca o quanto é difícil “dar” mais liberdade para o aluno. Isso porque, talvez, tenha tido professores mais exigentes, conteudista e controladores do desenvolvimento do nível de apropriação da condição corporal de seus alunos.

É sobre essas vivências, durante a sua atuação profissional, que o relato abaixo se refere:

bom, é um pouco difícil a gente se definir, em um perfil único, mas apesar de estar recém há 4 anos, eu acho que a nossa profissão é uma profissão que diariamente precisamos buscar motivação, porque são muitas coisas que acontecem à volta da gente, e o que tu faz de bom às vezes não é valorizado, a questão salarial tudo leva a altos e baixos, mas eu acho que eu sou uma professora bem afetiva com os meus alunos, não sou aquela professora rígida e autoritária. Aquela professora que não deixa os alunos conversarem em sala de aula, porque tem professores que ainda tu entra na sala, é um silêncio total, professores que pela sua cara fechada que entram na sala de aula e conseguem através daquilo ali a disciplina na sala de aula; e na minha sala de aula não é assim, e até às vezes eu costumo dizer pros meus alunos que às vezes eu acho que acostumo eles mal, por que eu quero ser tão amiga, e dar tanta liberdade pra eles, que às vezes eles acabam confundindo isso e até um pouco do que eu estou enfrentando com a minha turma esse ano! Eles são agitados, conversam. Eu deixava eles levarem figurinhas para aula, deixava um tempo depois que eles fizessem as atividades pra brincar, então algumas coisas foram passando dos limites por eu ser uma pessoa assim que acredito que um aluno não tem que ficar um sentado atrás do outro toda a tarde, eu dou essa permissão pra eles, mas isso tem que cuidar, porque às vezes eles confundem. (Professora 3)

Uma postura semelhante podemos observar no relato da professora 1.

... eles até são bem agitados, meus alunos, acho que é por causa muito da minha formação mesmo, acho que o professor passa tudo que tá pros alunos, a gente tá agitado ou não tá e eles acabam sentindo, mas eles são no geral, eles vão pro quadro, eles participam, eles vão ajudar os colegas, eles levantam da classe pra fazer isso. ‘Professora, posso fazer isso? Professora posso fazer aquilo?’ ‘Pode, vai ajudar o fulaninho, vai apontar, vai ajudar a apontar o lápis, vai trocar material, vai pegar lápis de cor, apesar de eu ter que manter uma ordem em sala de aula em função da instituição, eu procuro dar um pouquinho dessa liberdade pra eles, pra eles não sentir tão... e também ao contrário, pra eles saber que hora de fazer atividade eles precisam se concentrar também, pra não atrapalhar os outros. Mas eles têm essa liberdade de, e adoram ir pro quadro, adoram levantar pra fazer leitura, é uma coisa muito rica, eles gostam mesmo, eles tão realmente, cê sabe que é 1ª série, mas eles têm aquela sede de aprender sabe, se esforçam bastante. (Professora 1)

A atitude da Professora 3 e da Professora 1, frente à tentativa de desenvolver uma prática pedagógica em que os alunos tenham mais liberdade (de movimentação, de expressa, de comunicação, etc.), vêm de encontro com o que Freire (1999) chama de autoridade coerentemente democrática.

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância de si mesma, quer a liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela... A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 1999, p.104)

A Professora 3 relaciona a momentos de liberdade deixar que seus alunos conversem e brinquem após as atividades. Mesmo que não compreenda como momento de liberdade dos alunos quando ela os orienta na construção do seu conhecimento, ela está dando a eles liberdade, pois orientar é diferente de impor uma visão de mundo.

A Professora 3 e a Professora 1 estão dando os primeiros passos a caminho de se tornar divulgadoras de uma prática pedagógica de autoridade coerentemente democrática. Elas estão buscando ir contra o desenvolvimento de uma prática de “autoridade docente mandonista” (FREIRE, 1999, p.104).

A postura que os alunos da Professora 3 demonstram frente à prática desenvolvida por ela mostra que estão vivendo o problema da tensão entre autoridade e liberdade. Isso pode conduzi-la a “descobrir autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade” (Ibid., 1999, p.118), se não visualizar que sem limites “a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo” (Ibid., 1999, p.118). O mesmo pode ocorrer com a Professora 1, já que atribui a existência da necessidade de manter uma ordem à instituição e não à prática de ensinar.

A Professora 1 e 3 apresentam dificuldades em trabalhar com seus alunos atividades de dramatização, de teatro (representação), devido ao resquício de seu processo de formação.

A Professora 1 expõe que não tem facilidade para trabalhar teatro, nem dança, nem música. Essa dificuldade deve-se ao fato de que essas atividades não costumavam ser desenvolvidas enquanto aluna em ambiente escolar no horário da aula (eram como atividade extra-classe). Ainda hoje, as instituições de ensino não estimulam as atividades de teatro, dança e música como atividades integrantes do cotidiano da sala de aula. As professoras colaboradoras mencionam esta situação no momento em que abordam se desenvolvem estas formas de expressão em suas aulas.

Contudo, há momentos que, mesmo tendo dificuldade, necessita fazer uso de uma delas, “geralmente quando tem apresentações no colégio - Professora 1”. Essa limitação que sofrerá em ambiente escolar, quanto ao seu processo de conscientização corporal e ao imaginário social acerca destes tipos de atividades, leva a professora a deduzir que “talvez até eu tenha, talvez eu nem saiba... - Professora 1”.

Em relação à mesma temática, a Professora 3 deixa claro que trabalha a música e a dança com seus alunos, mas teatro não trabalha, porque não gosta.

Música sim, teatro não trabalho porque eu não gosto, nunca gostei de fazer, de participar de peça de teatro e também eu não consigo trabalhar. Eu acho que eu não fui trabalhada nessa questão de me expressar, sempre fui uma pessoa mais tímida e acredito que cada um tem suas preferências também. É, até na universidade, quando a gente teve uma disciplina de expressão dramática, pra mim foi um drama aquela disciplina, porque tinha que apresentar um teatro. O que tu não consegue ver em ti, tu não consegue fazer com teus alunos, e essa questão do teatro, realmente deixo a desejar com os meus alunos, mas não consigo, mas procuro com que eles vão na frente, apresentam os trabalhos, os cartazes, painéis, mas a questão do teatro nunca trabalhei com os meus alunos. (Professora 3)

Mesmo tendo participado de uma disciplina de expressão dramática, essa vivência foi insuficiente no seu processo de formação. Na sua percepção, ela deduz que o fato de não ter experienciado a arte de se expressar e de ser uma pessoa tímida contribui para sua posição frente à presença do teatro no seu saber-fazer. Esta é sua conclusão.

Todavia, eu diria que sua dificuldade não tem raiz na sua timidez, nem na não vivência do teatro enquanto aluna. Diria que a raiz desta dificuldade encontra-se no não estímulo, na ausência de momentos que a possibilitem reconhecer sua condição de ser corporal. É no nível de desenvolvimento da sua consciência corporal que se alicerça seu não gostar de teatro.

Desta sua exposição, que reflete a influência da sua vivência com o teatro na sua prática pedagógica, o que fica em aberto é: embora tenhamos preferências, não cabe

ofertarmos aos alunos as mais diversas experiências, de modo que eles possam se colocar frente a elas, e de modo a escolher suas preferências?

A minha postura frente a esta indagação, que fica para reflexão, é de como podemos desenvolver preferências sobre o que não conhecemos?

Entretanto, no que se refere ao aprimoramento da consciência corporal do ser humano, só posso auxiliar o outro neste crescimento, com atividades que o estimulem, se estiver consciente da minha condição corporal. Por isso, acho que o desenvolvimento de atividades como teatro vai e deve ir além de uma simples preferência.

A Professora 2 também contribui para percebermos como é difícil o desenvolvimento de práticas de educação corporal, como a representação, por parte dos professores. Ela afirma que essa dificuldade está mais relacionada a “sua pessoa” do que propriamente às técnicas que este tipo de atividade necessita (trabalho com a voz, por exemplo):

Não, não trabalhei com eles teatro.... Acho que falta um pouco, acho que é eu, eu acho. Acho que isso é coisa minha. Eu tava olhando, eu tenho um livro de redação pra trabalhar com eles, sobre o Sítio do Pica Pau Amarelo também, eu tenho todos os personagens ali, pra fazer fantoches pra apresentar com eles, eu até chego a preparar, mas chega no dia, eu não aplico. E eu não sei se é comigo a coisa.
(Professora 2)

A Professora 2 não atribui esta postura a sua experiência, enquanto aluna, com o teatro. Contudo, ela pode estar relacionada ao tipo de educação que recebera. Uma educação em que os professores eram rígidos, em que os movimentos eram controlados, em que as respostas deveriam corresponder às respostas esperadas pelos professores. Talvez, essa necessidade que vivera de não expor suas idéias, suas opiniões, é um dos fatores que implicam nos significados que ela atribui ao teatro (forma de expressão livre - improvisação- ou forma de expressão padronizada - reprodução da falas).

O relato da Professora 2 complementa os das outras duas colaboradoras, ao mencionar o teatro de fantoches. Além desta modalidade, há o do teatro de sombras, o teatro de marionetes e o “teatro de pessoas”. As Professoras 1 e 3 não mencionam nem o de fantoches, nem o de sombras. As colocações das três colaboradoras conduzem a entendermos que: primeiramente, falar em teatro desencadeia a imagem do teatro corporal (humano) e, segundo, que a dificuldade está em usar outras formas de expressão que necessitem de um maior conhecimento da sua condição corporal, por exemplo, as tonalidade que a voz pode assumir.

O trabalho com memória viabiliza percepções diretas e indiretas entre as experiências, enquanto alunas, e a prática pedagógica, enquanto professoras. Já tivemos exemplos de percepções de relações diretas entre as vivências da época de aluna com a prática pedagógica

que cada colaboradora desenvolve. O exemplo de uma percepção inconsciente, indireta entre a influencia das experiências enquanto aluna na prática pedagógica desenvolvida enquanto docente, é disponibilizado pela Professora 1. Este exemplo personifica-se no momento em ela coloca que não pode deixar de mencionar que a professora Helenise, orientadora de estágio, sempre participava das atividades com os alunos da turma em que ela estagiara,

...eu esqueci de dizer, que, por exemplo, assim, daí no estágio, foi com a professora Helenise, a questão do afeto, do ter liberdade, de fazer as práticas, de organizar, e não daquela professora orientadora, que vai lá, fica nem olhando, não participa, ela vinha, brincava com as crianças, participava. (Professora 1)

A princípio trata-se de um gesto insignificante (poderíamos pensar), mas que a prática pedagógica da Professora 1 não deixa de referenciar.

... eu procuro sempre quando trabalho com os meus alunos participar muito da atividade, não dar as coisas pra eles fazerem, eu tô participando efetivamente, junto com eles e eles se sentem muito valorizados por isso, porque a profe tá junto sempre, sempre. Semana passada a gente fez caçador, aquele caçador mais simples (...) eu procuro sempre participar, então às vezes, junto com eles, então às vezes eu mudo pra essas nossas brincadeiras que a gente fazia lá, antigamente, ovo choco, as coisas que eles, folclóricas, que vem mais, ovo choco, caçador, da nossa época, e que eles adoram, sempre participando junto, no meio com eles, correndo, alegrando, batendo palmas, vibrando junto com eles, como colega, colega deles. (Professora 1)

Ela associa essa sua atitude ao fato de gostar de esporte, por achar que neste tipo de atividade é permitido se soltar, como ela afirma: “acho que solta a criança que tem dentro de mim, não dá bola pra quem tá olhando, pra quem tá assistindo, age pelo instinto, pela vontade de liberar, de sei lá, ser feliz, eu acho”. Participar com os alunos ultrapassa a condição de, enquanto seres humanos, gostarmos ou não de atividades físicas. Ela mesma expõe isso ao relatar que:

(...) no primeiro ano, na 2ª série que eu trabalhei, eu ficava mais restrita a orientar, não participar, e eu sentia que eles não se envolviam com as atividades e acabava não dando certo. E na medida em que eu fui me soltando, que eu fui me libertando de ‘a professora’ que, professora aqui, o aluno lá, tá junto, aconteceu naturalmente e dá tudo sempre certo e a gente sai da atividade de educação física realizado; e eles sentem muita falta, muita necessidade de tá brincando, correndo e se divertindo junto com a profe. (Professora 1)

A construção da imagem do que é ser e de como ser professor, frente a sua pessoa, envolve a sua história de vida pessoal e profissional. Assim, poderíamos dizer que o pessoal da Professora 1 refere-se ao fato dela gostar de esporte e o profissional ao de, além de gostar de participar das aulas de Educação Física, ter vivido uma experiência possibilitada pela

professora Helenise. Experiência essa que ela transpõe a sua postura “de professora de Educação Física” no momento em que trabalha essa disciplina com seus alunos.

O conceito social de feio e belo está presente no cotidiano escolar. O feio segue o padrão do moralmente desviante (ladrão, mentiroso, trapaceiro, bagunceiro); o belo representa o contrário. Os aspectos morais praticamente não se alteram com o passar do tempo. Contudo, podemos dizer que estes são conceitos variáveis que, conforme as épocas, mudam. Modificam-se porque os padrões corporais se transformam. Assim, o belo, que era o de curvas grossas, o “gorducho”, agora é o de curvas delineadas, o “magrinho”.

O imaginário social sobre o feio e o belo foi sentido na época de aluna e na de professora e atravessa a prática da professora 2. Embora ela perceba sua experiência de aluna, na sua vivência de professora, no momento em que concluía sua exposição quanto ao ser feio e ao ser belo, sua lembrança expõe:

É feio não o físico, né? ... Pra mim, eu acho que tu tem que ver a beleza interior da pessoa, não o exterior, o padrão de beleza não dá pra levar em consideração, a loira de olho azul, por quê que tem que ser loira? Por quê que tem que ser loira? Esse ano que passou eu tinha duas meninas, onde uma é toda loirinha, com olho azul, era uma boneca, linda mesmo, ela. Mas se achava, então as próprias professoras ‘a minha loira, essa criança tem que ser atriz, tem que ser modelo!’ Por quê só ela, por quê não as outras? Enquanto que eu tinha uma moreninha lá na aula que, sardentinha, que é linda também. Por quê que tinha que ser a loira e não a morena? É padrão, hoje é. Mas eu acho que tem que usar o lado interior da pessoa, a beleza interior. Não é isso? Porque tem pessoas lindas, fisicamente lindas, mas em compensação, abre a boca tu não aproveita nada. Tem que ser uma pessoa carismática, sei lá (...) Pois é, tu sabe que agora tu me falou isso aí, essa morena que eu falei, ela é morena clara, cabelo preto, olhos castanhos, cabelo castanho e a pele branca, ela é sardentinha, eu era assim, eu tinha horror, me chamavam de pintada, não me chamavam de sardenta, de pintada me chamavam, ódio, eu não sei se é porque ela é linda, não sei se... de repente ficou, porque o pai até chamava, ‘sai daí, pintada!’, toda pintada, toda sardenta, no rosto, hoje no pó saiu, agora isso aqui é de velha, isso aqui é idade. (Professora 2)

A relação entre a ética e a estética, na construção do conceito do belo e do feio, pode ser observada na fala da Professora 2, bem como sua reflexão a cerca deste assunto e a refutação do modelo que a sociedade está oferecendo no momento.

Ela percebe que sua experiência como aluna, em relação ao conceito estético do belo, está presente na sua prática docente, devido ao significado que atualmente atribui a esse conceito. No decorrer da sua exposição, nesta entrevista, sobre esta temática, classifico que este tipo de influência é percebida, mas de forma indireta.

As memórias de que trata esse subcapítulo confirmam que a constituição do profissional que estamos sendo sofre influências das experiências que tivemos enquanto

alunos. Interferências que vêm da inserção, em momentos de educação corporal, do contato com a corporeidade dos nossos docentes, assim como com a dos nossos alunos e também da inserção do relacionamento que desenvolvemos com a própria corporeidade, que é fruto da intervenção das outras corporeidades que compartilham nossa vida no espaço escolar.

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida... (TARDIF, 2002, p.69)

Além das lembranças já trazidas a conhecimento, a fala da Professora 2 ilustra as palavras de Tardif (2002), quando diz:

o que eu me lembro, eu não faço, o que eles fazem, por exemplo, o que eu não gostava do meu professor, se tu não gosta, tu não faz, em função de castigo, de tirar recreio, de punir, de punição, eu não gosto disso, não gosto, não faço, e o que é bom, tu quer coisa melhor no mundo que olhar caderno? Vale a pena aluno copiar, fazer as coisas, tu exigir do aluno, passar tarefa e não olhar, não cobrar? Acho que não existe estímulo, se tu não olhar. Então é uma coisa que eu procuro sempre fazer e valorizar todo o trabalho do aluno, ver o que ele faz, porque cada um é um, cada ser é único e aceitando eles com as diferenças, uns sabem mais, outros menos, uns podem mais, outros menos, então eu procuro fazer isso aí, valorizar o que o aluno faz. (Professora 2).

A condição corporal do ser humano está implicada em cada relato. Então, o que se faz peculiar é o nível de consciência corporal de cada professor. O modo como se relaciona com sua corporeidade é o que está subentendido em cada ação que desenvolve na sua prática educativa.

Através das histórias de vida das três colaboradoras desta pesquisa, podemos observar que muitas das marcas que constituem nossos saberes experienciais são tão profundas que não a percebemos ou que só as constatamos quando as reproduzimos ou quando paramos para pensar sobre como as experiências, enquanto alunas, refletem-se em nosso trabalho.

O que fica deste capítulo sobre *“Interações corporais no tornar-se professor”* ?

Fica que, enquanto seres sócio-histórico-culturais, constituídos nas interlocuções que desenvolve o meio, cabe ao professor reconhecer que “este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que

teríamos de refletir seriamente...” (FREIRE, 1999, p.48). Pensar seriamente sobre os gestos que se encontram no ambiente escolar é pensar sobre as corporeidades que se multiplicam e que dão à realidade a qualidade estável e mutável.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa formação corporal e, conseqüentemente, da pessoa/profissional, com maior ou menor consciência corporal, que viremos a nos constituir, passa pelas vivências experimentadas em ambiente escolar (não negando as que nos penetram fora deste), pelas marcas que deixam na nossa maneira de ser, de estar e de perceber o mundo. Somos profissionais, seres corporais em formação, estimulados pelos processos de educação informal e formal.

O antropocentrismo e as primeiras relações capitalistas direcionam para a criação de uma sociedade disciplinar, em que os suplícios, as flagelações e as penitências corporais são substituídas pelas disciplinas.

A disciplina,

É diferente da escravidão, pois não se fundamenta numa relação de apropriação dos corpos ... Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, seu “capricho”. Diferentes da vassalagem que é uma relação de submissão codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência. Diferentes ainda do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, se implicam em obediência a outrem, têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo. (FOUCAULT, 2004, p.118-119).

Este “domínio de cada um sobre o próprio corpo”, que Foucault (2004) coloca, é o responsável por iniciar em nossas vidas a “oferta” de nossa corporeidade. Sob os alicerces da disciplina que se caracteriza como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2004, p.118), passamos a **consentir**⁴⁵ e **necessitar**⁴⁶ nossa exploração, pois, nas palavras de Veiga - Neto (2003, p.85-86),

cada um vê a disciplinaridade do e sobre o próprio corpo não apenas como algo necessário, mas como uma necessidade necessariamente natural e mesmo que *não* sejamos todos igualmente disciplinados, todos compreendemos - ou devemos compreender...-o que é ser e como se deve ser disciplinado.

⁴⁵ Grifo meu.

⁴⁶ Idem.

Diante de uma visão dicotômica de homem, de uma simplificação deste, criou-se um processo de socialização em que se difundia a necessidade de um homem-razão. Isto não significou em momento algum que houvesse um outro tipo de homem, o homem-emoção. A sociedade pregava a existência de um homem que era razão e emoção. Porém, ao defender a supremacia da razão, do intelecto sobre a emoção, a sociedade elaborou uma estrutura de propagação deste imaginário, no qual o homem, visualizando-se como um ser que vive sob o conflito entre mente x corpo, deve buscar sucumbir aos domínios da razão.

A necessidade de controle do homem sobre o homem divulga o imaginário de que este é formado por duas instâncias, a mental e a corporal, o que conduz a possibilidade da supremacia de uma sobre a outra. Quando a inexistência de uma significa a inexistência do homem, quer dizer que só estamos vivos porque somos corpo e mente ao mesmo tempo.

É o modo como nos relacionamos com nossa corporeidade que facilita ou dificulta assumirmos a nossa postura de seres condicionados, seres sócio-histórico-culturais. Isto explica a preocupação, que percebemos ao refletir sobre a história da evolução da humanidade, que o homem tem de restringir a percepção do homem.

A necessidade de controlar as emoções humanas conduziu à criação de instituições sociais que auxiliassem nesse processo de domesticação corporal. Dentre as instituições criadas para difundir como deve ser o cidadão incluído na sociedade, encontra-se a escola. Considerando o papel desta frente ao processo de conscientização corporal do ser humano, cabe voltarmos nosso olhar, enquanto pesquisadores, para que tipo de corporeidades estão formando e sendo formadas neste espaço institucional. Compreender que corporeidades estão sendo formadas implica em visualizarmos que corporeidades estão formando. Isto está relacionado a voltarmos nossa atenção para o modo como o professor construiu o relacionamento com a própria corporeidade.

Sendo o ambiente um fator influenciador, também sob o tipo de relacionamento que o professor vai desenvolver com sua corporeidade é que esta pesquisa restringiu-se em buscar as influências das experiências corporais adquiridas no ambiente de formação docente. Essa restrição não significa que os demais ambientes sociais não sejam percebidos como fatores influenciadores sob o nível de consciência corporal dos professores.

Esta pesquisa, através da análise das histórias de vida das três professoras do Ensino Fundamental que contribuíram com este trabalho, procurou dar visibilidade a alguns fatores que podem contribuir na constituição do professor, do relacionamento que tem com a própria corporeidade. A inserção nas histórias das três professoras sobre as interações corporais de que participaram proporcionou os seguintes achados:

a) Mesmo que a sociedade tenha criado momentos, espaços, disciplinas para trabalhar o desenvolvimento intelectual e corporal do ser humano, quando um está sob foco o outro também está. Assim, não é uma questão de foco de trabalho, mas de conseguirmos visualizar o outro ao invés de “fingirmos que não existe naquele momento”. As entrevistas das três colaboradoras mencionam que a condição corporal está presente em todo o momento do processo educacional, mas elas ainda visualizam momentos específicos para este, como se em todo o momento ele não estivesse sendo trabalhado.

b) A imagem do que é ser professor começa a ser construída deste o início do processo educacional. Os professores sempre estão sofrendo análise de seus alunos e seu saber-fazer está sob julgamento. Embora o modo como desenvolvam suas aulas seja o alvo das análises dos alunos, as professoras colaboradoras desta pesquisa mostraram que a estética do professor também está sob análise e que esta é considerada na construção do referencial do que é ser professor.

c) O imaginário social instituído sobre o corpo pode ser percebido nas experiências vividas por cada professora, assim como na prática que cada uma está desenvolvendo. O modo como cada professora relaciona-se com a temática da corporeidade tem grande resquícios de questões de gênero e de domesticação/ controle corporal.

d) A influência das corporeidades dos docentes, das colaboradoras desta pesquisa, referencia modelos de educação. Referencia também o papel do professor, a importância do posicionamento, do pronunciamento deste profissional frente ao que ensina, e a dificuldade que os alunos têm de viver entre o modelo do professor autoritário e o modelo de professor que faz uso da autoridade (aspecto visto principalmente nas falas das Professoras 1 e 3).

e) As lembranças das professoras colaboradoras expõem que a condição corporal do professor é percebida no campo da exploração da voz, se restringido basicamente a esta.

f) A dança e a música continuam sendo atividades estimuladas (como sempre foram pelo imaginário social) e o teatro, (a representação) negligenciado. Considerando o cuidado que este tipo de atividade sempre despertou nas camadas representantes do poder, pode-se explicar que este tipo de atividade, que dá maior visibilidade às questões da sexualidade seja pouco estimulada. O que as falas das professoras colaboradoras nos alerta é que vivemos, ainda, sob o imaginário instituído que propaga a necessidade da “domesticação corporal”, o qual, ainda, está sobressaindo-se nos espaços educacionais.

g) A questão de contato corporal entre alunos e professores merece uma atenção maior nas pesquisas que trabalhem com a corporeidade docente. A questão do contato foi a mais silenciada, pois a memória não conseguiu trazê-la à tona. Este tipo de contato foi restringido

ao ato de castigar, ao ato de afeto (beijo e o abraço) sem muitos detalhes ou recordações de ter sido vividos. Este tipo de vivência reflete-se direto na aproximação que as professoras têm com seus alunos e na percepção de que o momento em que o professor toca seus alunos está quase que restrito aos momentos de afeto.

h) Embora, aparentemente, nossos gostos, nossas preferências estejam mais relacionados a assumirmos uma postura ou não, o processo identitário do professor está mais relacionado ao modo como passamos pelas experiências que vivemos. A Professora 1 e 3 falam de posturas frente a determinadas situações, relacionando-as a uma questão de preferências. Contudo, uma visão mais profunda das suas falas evidencia que sua postura profissional, frente a uma situação, conteúdo ou técnica, está sob influência maior dos significados que atribuíram às vivências em ambiente escolar do que a preferências pessoais, como suas falas expõem.

i) As três colaboradoras reconhecem a importância da educação corporal para o processo de aprendizagem e afirmam que o contexto institucional é um dos seus facilitadores. Suas falas demonstram também que reconhecem que os cursos de formação não estão voltados a enxergar o homem na sua complexidade. Dessa forma, esses cursos preparam os futuros professores para desenvolver conteúdos e não para um trabalho de conscientização corporal.

j) Por fim, quero referenciar como um dos principais achados desta pesquisa que as professoras, ao expor suas dificuldades em tratar de questões referentes à própria corporeidade e à corporeidade dos alunos, deixam claro que se interessam em refletir sobre estas questões no ambiente de trabalho, em cursos de formação continuada e em espaços de vivências. Pois, percebem que a escola não está contribuindo para o desenvolvimento da consciência corporal de seus alunos e que, para poder auxiliar neste processo de reconhecimento corporal, precisam desenvolver essa questão em si também.

As exposições das professoras colaboradoras vieram a confirmar que o professor é um influenciador não só do seu saber-fazer, como também do seu saber-ser, na sua ética e na sua estética; que as significações que damos aos momentos de vivência corporal em ambiente escolar interferem no relacionamento que desenvolvemos com nossa própria corporeidade e que esta, juntamente com a corporeidade dos docentes que marcaram o nosso processo educacional, atravessam nossas ações pedagógicas.

A constituição do docente que estamos sendo passa não pelas experiências vividas na sua forma “crua”, mas pelos significados que atribuímos a elas, como no exemplo da Professora 2, quanto ao uso da caneta vermelha. O reconhecimento das implicações que um

determinado imaginário social instituído tem no modo como nos formamos enquanto pessoa e profissional passa pelo reconhecimento dos significados que atribuímos ao vivido. E, é nesta identificação que está a possibilidade de sermos o instituinte e não o instituído. Seres condicionados e não determinados, como coloca Freire (1999).

O trabalho com memória, com histórias de vida, confirmou-se como a metodologia apropriada para a aproximação do reconhecimento do imaginário instituído e dos significados que as professoras atribuem ao que viveram, deixando visível a influência destes na construção do seu saber-ser e saber-fazer.

Todavia, para que o trabalho com memória dê mais evidência à forma como o vivido atravessa a formação docente, faz-se necessário, no caso da temática da corporeidade, um trabalho com vivências corporais, com a exploração da corporeidade dos outros e com a própria.

O desenvolvimento de momentos de educação corporal para esta pesquisa fez falta, pois este seria um desencadeador/ um estimulador da memória das colaboradoras deste trabalho. Isto só veio a confirmar que o debate sobre corporeidade, sobre sexualidade passa pela experimentação corporal dos professores que estão refletindo esta temática. Além disso, passa, também, sob o reconhecimento do que cada interação corporal provocou, sob a descoberta/a conscientização de que momentos da nossa história de vida se fazem presentes nas nossas reações, na nossa postura frente à própria corporeidade e à corporeidade dos outros.

A expressão oral evidencia sentimentos/ significados, o grau de inserção do vivido na formação da nossa pessoa. A possibilidade de recriar corporalmente as experiências passadas dá aos significados uma tonalidade mais forte, mais natural, dá ao inconsciente a possibilidade de revelar à consciência fatos/ emoções que procuramos esquecer.

O trabalho com as histórias de vida, através dos relatos orais, demonstra que, no momento da vocalização, apresentamos pouca preocupação com o que estamos falando, apenas falamos. O que não acontece no momento da escrita ou da leitura da transcrição das entrevistas.

Ao escrever ou ler o que fora produzido, nos deparamos com a existência de um registro, que dificilmente conseguiremos negar o conteúdo que produzimos. Isto pode conduzir a uma preocupação bem maior em relação ao que está exposto. Essa diferença entre a exposição verbal e escrita foi confirmada por uma das professoras colaboradoras.

A disponibilidade da transcrição da entrevista é para dar o direito de que as pessoas que se expõem fiquem à vontade para corrigir dados errados, acrescentar informações ou até

mesmo suprimir. Frente a esta possibilidade que o trabalho com narrativas oferece, uma das colaboradoras desta pesquisa praticamente reformulou todas as suas respostas, desenvolvendo uma reformulação em que houve mais a supressão de dados do que o acréscimo destes.

Essa possibilidade de escolher o que apresentar aos outros é respeitada pelo trabalho com narrativas e o foi por esta pesquisa. O respeito ao entrevistado e à imagem deste como um colaborador é um dos aspectos que faz com que pessoas desconhecidas compartilhem suas experiências de vida. A certeza de que suas histórias são importantes para a compreensão da história da humanidade, neste caso da história da corporeidade no ambiente escolar, e o respeito a que contribui para essa história vida de baixo, fizeram com que escolhesse o Método Biográfico Histórias de Vida para subsidiar a inserção no imaginário social instituído sobre a corporeidade na figura do professor.

O trabalho com histórias de vida está comprometido com o respeito a quem fala, com os significados produzidos por estes e não com o julgamento das lembranças, da fala apresentada, com o certo e o errado. Creio que esta característica, presente neste tipo de trabalho, ajudou as professoras colaboradoras a falar de um tema tão delicado, principalmente para a mulher, que é o tema da corporeidade. Elas, ao final, apresentaram sua posição frente a sua condição corporal, dentro do universo social em que estão inseridas.

Ainda em relação ao trabalho com narrativas, cabe destacar a importância que tem para este de o pesquisador estar atento à fala dos entrevistados. Saber ouvir é fundamental para que “os aspectos que estão nas entre linhas” sejam observados e passíveis de investigação, através do acréscimo de questões que os contemplem e que não estavam previstas. Questões que complementam a idéia da resposta para a pergunta principal.

Acreditando e percebendo, através dos estudos teóricos e das entrevistas das professoras que compõem esta pesquisa, que o desenvolvimento de nossa consciência corporal é diretamente proporcional ao desenvolvimento da nossa capacidade imaginativa (a qual coloca-nos no controle de nossa condicionalidade e nos dá o direito de quereremos, lutarmos e visualizarmos transformações sociais) e compreendendo que o desenvolvimento da nossa consciência corporal e da nossa capacidade imaginativa ocorre na comunicação com o outro, é que vejo a temática da corporeidade como importante para o processo educacional.

O professor, sendo uma das figuras sociais que está em comunicação direta com os outros, que comunica e é comunicado, deve ter consciência de que a direção/ o significado que dá ao que é comunicado conduzirá ao desenvolvimento da consciência corporal e da capacidade imaginativa de seus alunos. Assim, o contexto de formação docente, comprometido em preparar cidadãos que percebam que o mundo não é, mas está sendo,

precisa auxiliar os futuros docentes, futuros formadores de cidadãos a reconhecer sua condição de ser corporal. Esta é a importância da temática da corporeidade docente para o processo de formação de professores.

5 REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

ALVES, Nilda. Como nosso corpo passa a ser o de professora? In: GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Machado. Conto de escola. In: _____. **Contos**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

BENINCÁ, Elli. A memória como elemento educativo. In: TEDESCO, João Carlos (org.). **Usos de memória** (política, educação e identidade). Passo Fundo: Ed. da UPF, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. A criação histórica e a instituição da sociedade. In: CASTORIADIS, C. et al. **A criação histórica**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: V. CHENÉ A. et al. **O método autobiográfico e a formação**. Lisboa, s/ed. 1988. pg. 52-61.

EIZIRIK, M. F.; COMERLATO, D. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

FELIPE, Jone; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. pg. 31-40.

FÉLIX, Loiva Otero. Política, memória e esquecimento. In: TEDESCO, João Carlos (org.). **Usos de memória** (política, educação e identidade). Passo Fundo: Ed. da UPF, 2002.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (coords). **Uso e abuso da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getulio Vargas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Giovanina Gomes. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade.** Ijuí: Editora Unijuí, 1999. (Coleção Educação Física)

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Tradução de Raquel Ramallete. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder:** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOELHNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na revista Educação Physica.** Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

GRANDO, José Carlos. **A sacralização do corpo: a Educação Física na formação da força de trabalho brasileira.** Blumenau: Ed. da FURB, 1996.

KUREK, Deonir Luís. **A performance do professor e a teatralidade da aula: uma hipótese para intervenção na prática pedagógica.** 1999. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

LACERDA, Lílian Maria de. Lendo vidas: a memória como escritura autobiográfica. In: MIGNOT, A. C. BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. **Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica.** Florianópolis: Mulheres, 2000.

LAPIERRE, André; LAOIERRE Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade.** Tradução de Maria Ermantina GG. Pereira. 2ª ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

LE BOUCH. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6anos.** A psicocinética da idade pré-escolar. 7ª ed. Porto Alegre: Arte Médicas, 2001.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação e Realidade: produção do corpo,** Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MELO, Sônia Maria Martins. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORIN, Edgar. **Introdução do pensamento complexo**. 4ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NAVAES, Andréia Becker. Significações da profissão professor. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Unijí, 2000, p.37-56.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, António (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Unijí, 2000, p.11-24.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. De que imaginário estamos falando? In: **SIGNOS**. Lajeado: s/ed. ano 19, n. 1, p.59-71, 1998.

_____. A dimensão Imaginário-Simbólica da educação. In: **ESPAÇOS DA ESCOLA**. Ijuí: Unijúí, ano 4, nº 18, out./dez., p.45-54, 1995.

OLIVEIRA, V. PERES, L. M. V. Imagens e imaginários: a dimensão simbólica do vivido e do pensado na formação de professores. In: **CADERNOS DE EDUCAÇÃO**. Pelotas: Ed. da UFPEL, n. 18, p. 153-170, jan./jun. 2002.

PERES, Lúcia. **Paixões e armadilhas: pesquisando imaginários sobre o fio do equilibrista**. Palestra, Santa Maria, UFSM, CE, PPGE, 15/04/2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissional e razão pedagógica**. Porto Alegre, 2002.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **Psicologia e epistemologia: para uma teoria do conhecimento**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

_____. **Seis Estudos de psicologia**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre ética na história oral. In: PERELMUTTER, D.; ANTONACCI, M. A. **Ética e História**. São Paulo: PUC-SP, n° 15, abril de 1997.

PORTER, Roy. História do corpo. In: BURQUE, Petter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

PRIORE, Mary Del. **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.
_____. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: _____. **Este admirável mundo louco**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2003.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: outros caminhos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron et al. **Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.15-33.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo da felicidade**. São Paulo: Editora da UFSC, 2001.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SURDI, Bernardete. A corporeidade no tempo – espaço escolar. In: CALLAI, H.; ZARTH, P. (org.). **Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999, p.83-97.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social. In: TEVES, Nilda (org.). **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Cryphus/Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

TEVES, Nilda. A representação do próprio corpo na ressocialização de jovens de rua. In: TEVES, Nilda; RANGEL, Mary (orgs). **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. SP: Papyrus. Pg. 11-46.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M.; AMADO, J. (coord.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998.

TRINDADE, L.S.; LAPLATINE, F.. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros Passos, n. 309).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2003 (coleção Pensadores e Educação)

VIANNA, A.; CASTILHO, J. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
_____. **El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.