

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

TATIANA VILELA ZALLA

**MOVIMENTO, COGNIÇÃO, AFETIVIDADE: O PROFESSOR EM SUA
INTEGRALIDADE**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES**

SÃO PAULO

2015

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

TATIANA VILELA ZALLA

**MOVIMENTO, COGNIÇÃO, AFETIVIDADE: O PROFESSOR EM SUA
INTEGRALIDADE**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho final apresentado à Banca de Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial à obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da profa. dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

SÃO PAULO

2015

Banca Examinadora:

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos professores brasileiros, com a esperança de ver o país que amo cada vez melhor.

GRATIDÃO

À sagrada Mãe Terra, a Deus e ao Divino Espírito Santo pela vida, proteção, escolhas e inspiração.

Alice, minha menina, onde se encontram as famílias Vilela-Zalla e Santos-Pfeifer: você só poderia ser incrível mesmo! Estela, menina de luz, que está a caminho e já nos ensinou tanto ainda dentro do ventre.

Leandro Pfeifer, amor da minha vida, companheiro e grande amigo: (com) viver com você é um presente e um aprendizado diários.

Minha Mãe, Vera Vilela Zalla: gratidão por você ser a pessoa/referência maravilhosa e, sobretudo pela insistência para que eu fizesse o mestrado.

Meu pai, Ruggero Zalla Filho, irmãos Ruggero Zalla Neto (grande incentivador deste passo) e Lucas Vilela Zalla, parceiros eternos: eu não seria eu se não fôssemos nós! Também aos meus queridos sobrinhos e cunhados.

À Professora Laurinda, minha gratidão pela enorme generosidade, sabedoria, paciência e, sobretudo, por ser uma prova viva de que é possível ser guiada pelos valores humanos em um ambiente acadêmico. Que honra conviver com a senhora todos esses meses! Qualquer um que a conheça sabe do que eu estou falando.

À Andréia Jesus, amiga, parceira e madrinha deste trabalho.

À Secretaria de Educação de Franco da Rocha, especialmente a Gilson Rodrigues e à Silmaria Pimentel dos Santos, aos professores e estagiários que colaboraram com a pesquisa.

À Cia. de Artes e Ofícios, Stella Tobar, Carol Scavonne e em especial Marcio Mehiel.

À equipe do FORMEP, em especial às professoras Vera Placco e Marli André e ao Humberto Silva. Aos generosos tutores da PUC-SP, em especial: Lisandra Príncipe, Rodnei Pereira, Rita de Cassia e Luane Santos. Às “meninas da PUC” pela carinhosa convivência de trocas e incentivos! Às integrantes da banca de qualificação profa. dra. Regina Prandini e profa. dra. Alda Carlini pelas preciosas contribuições. À Maria Celeste de Souza pela delicada revisão.

À ANEAS e ao Projeto OCA, nas pessoas do Pe. Contieri e Valéria Castilho pelo apoio e pela viabilização desse estudo. À ONG Mais Diferenças. Ao Círculo de Mulheres Acolher e Renascer, em especial à Kalu Scrivano e Luciana Carvalho pelo florescer do sagrado feminino. Às amigas irmãs Ana Maria Carvalho, Bel Contreras, Bia Fortes, Elaine Silva, Samantha Silveira e Sandra Davies.

Por fim aos anjos João e Ariel que passaram por mim, por nós, como cometas de luz intensa aumentando nossa capacidade de amar, tornando assim o mundo melhor.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

RESUMO

Esta pesquisa descreve e analisa uma formação de professores com duração de quarenta horas, centrada em técnicas de narração de histórias e práticas corporais, visando a alcançar possíveis contribuições à ampliação do repertório de práticas pedagógicas e propiciar estratégias para o bem-estar docente. O *locus* da pesquisa foi um município do Estado de São Paulo e o público-alvo os professores polivalentes e estagiários de educação física participantes do Programa “Mais Educação” do Governo Federal no campo de alfabetização e letramento. A dissertação se propõe a fazer um relato de experiência apoiada em aporte teórico para sua compreensão. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, relato circunstanciado de experiência e aplicação de avaliação, durante o processo, dirigida aos professores, estagiários e à coordenadora pedagógica do Programa “Mais Educação”. As análises empreendidas foram fundamentadas em autores da área de psicologia da educação, formação de professores, corpo-educação e da arte de contar histórias, em especial: Henri Wallon, Carlos Marcelo Garcia, Angel Vianna, Jorge Larrosa, Regina Machado, Norma D. Amavizca. As análises revelaram que a formação contribuiu para o aumento de repertório pedagógico bem como para o bem-estar docente ao propiciar aos professores a vivência de sua integralidade (ato motor, cognição e afetividade) e a possibilidade de um novo olhar de reconhecimento de seus alunos como pessoas integrais.

Palavras Chave: formação de professores, corpo-educação, arte de contar histórias, integração ato motor-cognição-afetividade, bem estar docente.

ABSTRACT

This research describes and analyzes a teacher training lasting 40 hours, centered on storytelling techniques and bodily practices, in order to achieve possible contributions to the expansion of the Repertoire of pedagogical practices and provide strategies for well-being. The locus of research was a municipality in the State of São Paulo and the target public teachers and trainees education physical sports participants of the program "Mais Educação" of the Brazilian Federal Government in the field of literacy and literacy. The dissertation aims to do a case studies supported by theoretical contribution to its understanding. The research data were collected through semi-structured interview, detailed account of experience and application of evaluation, during the process, aimed at teachers, interns and the pedagogical coordinator of the program "More education". The analyses undertaken were based in the area of educational psychology, teacher training, body-education and the art of storytelling, in particular: Henri Wallon, Carlos Marcelo Garcia, Angel Vianna, Jorge Larrosa, Regina Machado, Norma d. Amavizca. The analyses revealed that the training contributed to the increase of pedagogical repertoire as well as for teaching welfare to provide teachers the experience of its completeness (motor act, cognition and affection) and the possibility of a new look of recognition of his students such as integral people.

Keywords: teacher training, body-education, storytelling, integration act motor-cognitive-affective, wellness teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exercício de alongamento	38
Figura 2 - Exercício de alongamento	38
Figura 3 – Massagem nos pés com o uso de bastão.....	41
Figura 4 - Mapa da parte interna dos pés e a relação com a coluna vertebral	41
Figura 5 – Dança Maranhense – Cacuriá “Olaria do Povo”	42
Figura 6 – Músculo Trapézio.....	45
Figura 7 – Escápulas.....	45
Figura 8 - Escova utilizada para ativação da circulação (mãos, braços e face).....	52
Figura 9 – Anatomia das mãos	52
Figura 10 - Mapa dos músculos da face.....	52
Figura 11 – Alongamento da coluna vertebral, em dupla.....	53
Figura 12 – Cartaz com a descrição dos exercícios e fotos sobre o 3º encontro.....	54
Figura 13 - Cartaz com a descrição dos exercícios e fotos sobre o 6º encontro.....	55
Figura 14 - Cartaz com a descrição dos exercícios e fotos sobre o 4º encontro.....	55
Figura 15 - Cartaz com a descrição dos exercícios e fotos sobre o 5º encontro.....	55
Figura 16- Cartaz com a descrição dos exercícios e fotos sobre o 2º encontro.....	56

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Capítulo 1: A pesquisa	10
1.1. O contexto.....	10
1.2. A definição do objeto de estudo	14
1.3. A formulação do problema.....	15
1.4. Objetivo da pesquisa	18
Capítulo 2: Estudos correlatos	19
Capítulo 3: Referencial teórico	25
3.1. A psicogenética walloniana: a constituição da pessoa.....	25
3.2. Formação de professores – proposta de mudança	27
3.3. O lugar do corpo na educação	29
3.4. A arte de contar histórias.....	31
Capítulo 4: Procedimentos Metodológicos	34
Capítulo 5: Análise e discussão das informações	36
5.1. Diário de Bordo	38
5.2. Estratégias Formativas	39
5.2.1. Práticas corporais	39
5.2.2. Soberania da história.....	43
5.2.3. Escolha do repertório e preparação para a história.....	45
5.2.4. Experiência	47
5.2.5. Técnica Físico-energética	49
5.3. Temas Emergentes	57
5.3.1. A escuta do corpo como referência para o bem estar.....	57
5.3.2. A valorização de si mesmo pelo conhecimento.....	61
5.3.3. A experiência da presença.....	63
5.3.4. A trajetória da professora Débora.....	66
5.4. Em busca de uma síntese	69
Capítulo 6: Considerações finais	72
Referências Bibliográficas.....	77
Anexos	80

Introdução

— Minha advogadinha! Dizia o pai para a menina questionadora que constantemente argumentava.

A menina sem saber direito o que aquela palavra significava passou a achar que advogada seria sua profissão. Um pouco iludida pelos filmes americanos onde as advogadas, super heroínas, salvam os inocentes e direcionam para trás das grades os criminosos e ainda sem muito tempo para pensar em profissão na flor dos 13, 14, 15 anos. Afinal há tanta coisa mais urgente acontecendo nessa fase da vida...

Com 16 anos a menina foi morar sozinha na Austrália: intercâmbio de um ano; uma vida. Lá, entre as inusitadas experiências oferecidas, a escola proporcionou uma “Work Experience” e a menina ficou uma semana ao lado de um advogado. Vestindo-se como uma advogada, acordando na hora da advogada, acompanhando o processo criminal (lá eles usam trancinhas no tribunal!); enfim, semana preciosa que poupou um bom tempo na escolha da profissão. Definitivamente, a menina não queria advocacia, ela queria o palco. Ela sempre o quis. Atuar sempre foi sua atividade favorita na escola, no tempo livre e nas festas. Inventar uma história e encená-la... Mas ainda não havia pensado nisso como uma profissão até a tal “experience”.

Ao voltar para o Brasil, a menina foi dar aula de inglês para pagar um curso de teatro com o diretor Everton de Castro. Após a estreia do espetáculo (de encerramento do curso) no Teatro Municipal de Sorocaba, não havia mais dúvidas, ali estava a sua realização.

Porém junto dessa certeza havia, e ainda há, um espírito questionador (“advogadinha”), em especial ao se tratar das pessoas de pouca idade. A angústia de encontrá-las no farol vendendo bala ou pedindo algo, as notícias da TV, e aquilo que não passa nos jornais, mas os olhos de algum modo enxergam. Por tudo isso, tempos depois, a menina declararia ao pai, justificando sua opção de carreira:

— Eu quero dar aula de teatro para crianças da periferia! Diria ela, anunciando sua escolha pelo curso de artes cênicas, em vez do curso de Psicologia.

— Então vai fazer pedagogia! Disse o pai, ignorando a segunda parte da frase da menina.

— Eu quero dar aula de TEATRO!

Aquela foi a primeira vez que eu pronunciei o desejo de viver na interface arte-educação.

Meus pais, médicos, desde sempre me ensinaram que a profissão é, sobretudo, um ramo da vida onde reside a realização pessoal, e lá fui eu (depois de muito argumentar, é verdade!) para a Universidade Estadual de Londrina ingressar na primeira turma de Artes Cênicas.

No primeiro ano de faculdade fui trabalhar como voluntária em um projeto social na periferia. Eram muitas crianças para pouca experiência. Poucas “cartas nas mangas”... As crianças percebem... Ah, elas percebem! A garganta começava arder, pois não era possível vencer, no volume da voz, o caos quase generalizado. Um dia, então, sentei-me e comecei a inventar uma história. Foi a primeira vez que senti na pele que a fórmula “era uma vez” tinha mesmo um “poder mágico”, pois o silêncio foi se espalhando como um aroma suave e bom.

Daí em diante, junto com a narração de histórias e o teatro, a consciência corporal se fez sempre presente como pesquisa e prática pessoal: técnicas circenses, yoga, bioenergética oriental, danças brasileiras e capoeira angola. Esta última me envolveu de tal maneira que foi o tema do meu trabalho de conclusão de curso: a capoeira angola¹ como preparação física do ator. Paralelamente à vida acadêmica criamos um grupo para o estudo e prática das danças brasileiras com a direção do artista maranhense Tião Carvalho. Durante três anos realizamos um trabalho na periferia de Londrina. Naquele grupo encontrei a força e a beleza da cultura brasileira, encontrei também muitos amigos e o músico Leandro Pfeifer, que, desde então, vem sendo meu grande companheiro de trabalho e de vida, amigo, esposo e pai dos meus maiores tesouros: Alice e Estela (que está para chegar).

¹ Capoeira Angola é uma manifestação afro-brasileira que diferencia-se da capoeira regional por possuir maior ênfase em características como o jogo, a brincadeira e a busca pela ancestralidade, possuindo em regra movimentos mais lentos, rasteiros e lúdicos.

Depois de seis anos no norte do Paraná, já não mais tão menina assim, senti que era hora de partir. O curso da faculdade acabara e havia tantas peças, projetos, envolvendo o corpo na cultura popular, nascidos das experiências como arte-educadora que era hora de alçar voo novamente.

São Paulo, interpretação para cinema, Teatro Fábrica São Paulo, mas foi no Ateliê de Artes e Ofícios que encontrei o olhar mais sensível e comprometido com o ofício do ator: Marcio Mehiel. Fui sua aluna, assistente, atriz e até hoje amiga.

Muito aprendizado sobre o papel do ator, técnica de atuação e a possibilidade de olhar para o corpo com cuidado e consciência, muita consciência. Marcio trabalhou muito tempo ao lado do coreógrafo Ivaldo Bertazzo e criou sua própria técnica, onde a consciência do corpo é o ponto de partida para atuação consciente.

Voltei a lecionar, levando novas referências ao trabalho: o teatro, a cultura brasileira, as histórias, a consciência corporal. Primeiro, em um parque que proporcionava a convivência de pessoas com e sem deficiências, de diferentes idades, diferentes perspectivas, frequência variável. Deu certo.

Depois, em um projeto inclusivo na periferia de São Paulo, com aulas de teatro para jovens. Naquela altura, já guardava algumas boas “cartas nas mangas”, uma parceira psicóloga e uma equipe apoiando a proposta. Neste trabalho conheci aquela que seria outra grande parceira: Andréia Jesus. Pedagoga, apaixonada pela educação e pela arte. Cidadã sensível e ousada. E como semelhante atrai semelhante, logo Andréia encontrou uma parceira à altura, Maria Ester Moreira.

Andréia e Ester coordenavam um projeto na Organização não Governamental Mais Diferenças e me convidaram para um trabalho em uma escola especial. Eu nunca havia pisado em uma, mas chegou a hora da primeira vez... Reunião com os professores tensos, vivendo o processo de transição de tornar a escola especial um centro de convivência para pessoas com e sem deficiência. Muita resistência e cara feia de quem se defende do medo da mudança com a crença de que não vai dar certo. Horários acertados, proposta apresentada: *“então vocês começam na semana que vem! Vamos dar uma olhada no pátio, é hora do intervalo.”* Lá fomos nós...

(Pausa dramática).

Pânico, terror e aflição!

“Que lugar é esse? Que pessoas são essas? De onde elas vieram? Onde elas estavam o tempo todo que eu nunca as vi? O que eu estou fazendo aqui? O que eu posso vir a fazer aqui? Não vai dar certo! Certo? O que mesmo é certo? Essas pessoas confinadas aqui, isso é certo? Eu nunca tê-las visto nunca tê-las imaginado, é certo? Síndrome de Down, Autismo, Paralisia Cerebral, Problemas Psiquiátricos, tudo junto? E aquele ali, o que é?”

Eram muitas as perguntas que rondavam minha cabeça no caminho de volta para casa, aquilo parecia que não estava no *script*... Um olhar estranho, infinitamente maior do que eu descobri na Austrália, tomava conta de mim. Achava que não falava e não poderia falar aquela língua! O que me fez prosseguir foi a convicção daquelas que haviam me chamado, Andréia e Ester, pois elas esperavam que alguém olhasse para aquelas pessoas de modo, isento, sem influências dos diagnósticos clínicos e dos costumeiros laudos. Minha única alternativa era exatamente a escolhida: fazer o que eu sabia. Se desse certo (certo?) ótimo!

A proposta inicial era passar em todas as salas promovendo uma dinâmica de quinze minutos para que eles vivenciassem o que seria a oficina de teatro e assim pudessem escolher se gostariam de fazer parte dela.

Fazíamos um círculo, eu me apresentava e pedia para que cada um, a seu modo, dissesse seu nome. Aquele era o momento em que eu podia olhar para cada um deles. Eram duzentos alunos no total. E a cada olhar a percepção óbvia: são seres humanos com deficiência, mas, antes de terem uma deficiência, são seres humanos. Percepção esta que me trazia um misto de alívio e vergonha por ter achado, anteriormente, que não poderia “falar aquela língua”.

Na maioria das salas, quando entrávamos, a professora se retirava e ia tomar um café ou algo assim. Em uma das salas, porém, quando fizemos o círculo, a professora não saiu, embora tenha se recusado a entrar na roda. No momento em que pedi para dizerem os nomes, ela se pronunciou atrás da sua mesa, com voz bem alta, quase gritando:

— A maioria não tem o verbal!

Fingi que não escutei, respirei fundo, e disse:

— Cada um tem seu jeito de dizer, vamos começar por aqui...

E ela repetiu ainda mais agressiva:

— A maioria não tem o verbal!

— Tudo bem professora. Respondi, tentando manter a calma e a delicadeza.

A surpresa maior veio quando quase todos encontraram uma maneira de verbalizar seus nomes. Naquele momento, a professora resolveu sair da sala. Foi ali que percebi que a dificuldade maior não seria com os alunos.

Chegávamos ao final da primeira parte da jornada. Naquela altura, eu já estava empolgada com o retorno dos jovens e adultos na dinâmica de quinze minutos e vislumbrando a possibilidade de realizar um bom trabalho na escola. No novo momento, entramos na sala da Psicomotricidade. Havia nela cerca de seis jovens com paralisia cerebral, completamente imóveis nas cadeiras de rodas. Havia também, em pé, próximo à janela, duas alunas, provavelmente com deficiência intelectual, remanejadas para aquela sala, e duas professoras escrevendo em um diário de classe ou algo assim. Segue abaixo o relatório que escrevi após a experiência:

A sala de psicomotricidade

Por um segundo, confesso que pensei que não seria possível desenvolver uma dinâmica na sala de psicomotricidade, não fosse a convicção da Andréia (pedagoga consultora da ONG Mais Diferenças) talvez essa experiência tivesse sido frustrada. Diante do meu impulso de seguir para a próxima sala ela disse: vamos tentar?

Uma vez superada a minha paralisia, iniciamos o trabalho, minha intuição era a de propiciar uma experiência prazerosa de toques suaves e profundos.

Massageamos mãos, pés, ombros e pescoço.

Uma das alunas tinha seus pés gelados e, de início, parecia não reagir a nenhum estímulo. Aos poucos, fui percebendo que havia uma infinidade de informação no verde daqueles olhos. A professora me aconselhou a tomar cuidado com sua mão esquerda: “cuidado! Essa mão dela é muito forte e às vezes agarra de forma involuntária, podendo machucar”.

No momento do canto, a expressão de todos se transformou. Rodamos as cadeiras de rodas em uma inusitada ciranda.

A cena marcante aconteceu no momento da despedida. Aquela mesma aluna levantou sua mão direita em um gesto de “tchau” e com a “tal mão esquerda” segurou com força minha mão, mas sem machucá-la, e levou-a a boca pressionando várias vezes o dorso em seus lábios. Não tive dúvida alguma do que ela me dizia que seu gesto era voluntário, era carinho e gratidão. Quanto a mim, surpresa com aquele carinho e gratidão, pensei: uma das vagas da oficina será dela. Ela escolheu!

“Vamos tentar?” Palavras mágicas essas também. Afinal, o máximo que poderia acontecer era não conseguirmos. O mesmo impulso presente nas entrelinhas de minha resposta para a professora que dizia que os jovens não seriam capazes de dizer seus nomes: “tudo bem professora. Deixe-os tentar!”

O trabalho foi iniciado e os jovens e adultos me surpreenderam e me ensinaram a cada encontro. Duas professoras da escola me acompanhavam, uma em cada turno. Entretanto, além das descobertas das potencialidades daqueles jovens em contato com o teatro e a expressão corporal, algo mais me chamava à atenção: o olhar árido e semiárido de praticamente todos os professores para os avanços dos seus alunos.

Naquele momento, eu, menina-mulher com uma criança na barriga, percebi algo que não estava mesmo no *script*: para garantir minimamente a continuidade de qualquer proposta dentro da escola era preciso trabalhar os professores. “Para curar o filho é preciso cuidar da mãe”, diz a medicina chinesa. Para que algo aconteça com os alunos é preciso cuidar dos professores, mas não simplesmente dos profissionais *mediadores* do conhecimento, mas da *pessoa* do professor.

Em 2011, fui convidada pela ONG Mais Diferenças, (novamente Andréia com outra grande mulher e parceira, Daniela Opice) a colocar em prática uma proposta de formação. Naquela ocasião, minha filha Alice tinha três meses, e tudo o que eu fazia, dia e noite, era “cuidar”. Logo, ao receber o convite, a noção de cuidado dominou a formulação da proposta: oferecer aos professores um momento de cuidado. Foi assim que passei a coordenar uma equipe de onze arte-educadores (das artes do corpo e das artes cênicas) para ministrarem oficinas de formação de professores no “Programa de Educação Inclusiva” de Guarulhos.

A proposta foi que “presenteássemos” os professores com encontros que primassem pelo bem estar, o relaxamento, práticas lúdico-corporais e técnicas de consciência corporal/vocal para, posteriormente, chegar aos conteúdos artísticos possíveis de serem trabalhados com crianças destinadas à educação inclusiva. O que se pretendia era um olhar atento ao professor com ênfase em sua dimensão corporal

Um dos primeiros relatórios que me fez crer estarmos no caminho veio do arte-educador Beto Amorim:

No início da atividade, já na apreciação dos protocolos do encontro anterior, a J. anuncia que quer fazer um depoimento. Conta-nos que se flagrou esta semana num momento em que estava com muita vontade de urinar, pois tinha tomado diurético, antes de começar uma aula, estava se apertando e não iria ao banheiro, mas dessa vez disse pra si mesma: — “Não posso faltar com respeito com meu corpo. Tenho que ir ao banheiro antes da aula. (...) Isso só ocorreu depois dessas aulas. Tenho que respeitar meu corpo. (...) Tenho que olhar mais pra mim mesma. Chega de infecção! Passei pelo massagista no sábado”.

Não é difícil avaliar os ganhos para a educação quando uma professora passa a urinar antes da aula iniciar, pois entende que precisa respeitar seu corpo. Talvez ela falte menos para cuidar de infecção urinária. Talvez parte daquela vontade de que o tempo passe rápido para que a aula acabe, seja amenizada. Talvez ela passe a estar mais presente. Talvez ela venha a ficar mais relaxada e ceda, naturalmente, ao pedido de um aluno para ir ao banheiro, porque reconheça que ele precisa respeitar seu próprio corpo como ela mesma.

Enfim, o êxito daquelas formações foi surpreendente e veio a confirmar que eu havia achado meu caminho.

Em 2013, fui selecionada, como bolsista, para a formação no Método Bertazzo de Reeducação do Movimento e aquele curso ampliou o repertório das minhas formações destinadas a jovens e professores.

Vale ressaltar que sempre trabalhei com crianças e jovens. Aliás, participo de um projeto social destinado a jovens — Oficinas Culturais Anchieta, da Associação Nóbrega de Assistência Social, que atende cerca de duzentos alunos, onde trabalho há quatro anos com teatro e consciência corporal — que veio a bolsa para desenvolver o mestrado que ora concluo.

Em 2014, já tendo cursado um semestre do Mestrado Profissional em Educação (Formação de Formadores da PUC SP), fui convidada, novamente pela parceira Andréia Jesus, a trabalhar a integração entre o corpo e palavra (práticas lúdico-corporais e narração de histórias) com professoras e estagiários de educação física em um programa de educação do Município de Franco da Rocha- S.P.

Também naquele semestre, fui aceita pela Profa. Dra. Regina Machado, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, para cursar como

aluna especial a disciplina “As narrativas da tradição oral e a formação de educadores artistas”. Regina é, para mim, a maior referência na arte de contar histórias. De seu curso, uma das várias contribuições que assimilei foi o “esquema do alvo”. A ideia que se pense em um alvo em cujo centro esteja a pergunta fundamental, que acompanha o sujeito naquele momento, e ao redor as perguntas periféricas que o aproxima do centro. Nós compartilhávamos nossas questões com os colegas e a proposta era que o alvo fosse sendo transformado ao longo do processo. Em um dos momentos de partilha eu li a pergunta periférica de um colega: *meu mestrado pode ser eu mesmo?* Aquela pergunta reverberou, e ainda reverbera, dentro de mim como um eco.

Enquanto isso, na PUC, nas aulas e tutorias havia sempre uma questão: quem poderá me orientar? Minha intenção de pesquisa parecia muito distante das linhas seguidas pelos professores do programa. Foi quando participei do I Seminário de Proposições e Práticas Educativas do Mestrado Profissional Formação de Formadores da PUC. Fiz parte da comissão cultural do evento e contei a história “A ressurreição do papagaio” de Eduardo Galeano, na abertura do evento. Após o encerramento, recebi um abraço apertado da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida. Embora nunca tivéssemos conversado, antes, ela me olhou e disse:

— A menina do papagaio!... Obrigada por trazer a afetividade para o evento!

Aquilo também reverberou e em uma das mesas de debate pude ouvi-la falar sobre Henri Wallon. Aquele autor era que faltava! Um teórico que alia os estudos da psicologia com a educação, que valoriza o ato motor (movimento), a cognição, a afetividade e a pessoa integral!

Após o Seminário a Profa. Dra. Vera Placco sugeriu para sua disciplina a leitura do artigo de autoria da Laurinda Ramalho: “O Coordenador pedagógico e a questão do cuidar”. E foi nesses dois incidentes que pude vislumbrar um teórico para me acompanhar nesta trajetória, Henri Wallon, e uma orientadora também apaixonada por Eduardo Galeano, Guimarães Rosa e pelos professores! Felizmente a professora Laurinda me aceitou como orientanda e temos seguido até aqui.

Nesses encontros que acabo de relatar fui me constituindo nessa pessoa em constante reconfiguração. É deste lugar, em movimento, que escrevo esta dissertação, cujo propósito é descrever e analisar uma formação de professores que

ministrei em 2014 com base em uma metodologia de arte-educação e procurar identificar prováveis mudanças na configuração da integração de movimento (ato motor), cognição e afetividade na pessoa de cada professor e também na pessoa desta pesquisadora que aqui escreve.

Capítulo 1 – A pesquisa

1.1. O Contexto

No segundo semestre de 2014 fui convidada pela Secretaria de Educação de Franco da Rocha, através da pedagoga Andréia Jesus, a ministrar uma formação de quarenta horas para professores e estagiários da rede municipal. Eu já havia ministrado diversas formações para professores em Osasco, Guarulhos, Cajamar, mas esse grupo era diferente. Um pouco eu já sabia, outro tanto eu descobri recentemente ao realizar a presente pesquisa.

O grupo fazia parte de um Programa do Governo Federal chamado “Mais Educação”. Este programa tem como objetivo possibilitar às crianças vivências culturais, artísticas, esportivas no contra turno das aulas regulares e tem como prioridade atender crianças em situações de risco social e educacional. As escolas recebem uma verba para custeio e para aquisição de materiais. A compra desses materiais está vinculada aos campos de atuação escolhidos pela escola e garante a ela uma possibilidade mínima de autonomia para gerenciar as ações do programa. O programa também visa a ajudar no desenvolvimento das comunidades locais por meio do descobrimento de potenciais culturais dessas próprias comunidades e a participação de ONG que possam vir a trabalhar com as crianças.

Entretanto, na prática, muitos são os entraves. Alguns deles são: remuneração muito abaixo da média da hora/aula para um bom arte-educador, a questão dos espaços (ou da falta de espaços), a dificuldade de gerenciamento por parte das gestoras no que se refere à prestação de contas, além do bom uso do dinheiro público para que atenda aos objetivos do Programa “Mais Educação”. No Manual do Programa é possível encontrar as mais diversas possibilidades, desde cursos de violino, yoga, pintura, fotografia, etc., além de um campo obrigatório ligado ao letramento e alfabetização. Assim sendo, como contratar pessoas capacitadas para fazer um bom trabalho com uma hora/aula desproporcional ao valor de mercado?

Para encontrar soluções, a equipe da Secretaria de Educação de Franco da Rocha optou em conhecer outras realidades. Visitaram o município de São

Bernardo, onde o Programa funciona há bastante tempo e onde há investimentos municipais que se somam às verbas repassadas pelo governo federal. Atualmente, São Bernardo do Campo investe cerca de três milhões de reais no Programa com o propósito de oferecer educação em escola de tempo integral. Justamente, neste município, a equipe de Franco da Rocha pode constatar que a aplicação da verba federal, desde que devidamente contabilizada de modo a manter a transparência dos critérios utilizados para feitura e fechamento de orçamentos, poderia contemplar a contratação diversos profissionais, além de “oficineiros” também funcionários da própria secretaria de educação. Essa possibilidade fez toda diferença no desenvolvimento do programa “Mais Educação” em Franco da Rocha – S.P. O depoimento abaixo, colhido em entrevista com a coordenadora pedagógica do Programa no município, Andréia de Jesus (C.), aponta a solução encontrada pela equipe.

E aí, o que é que eu começo a pensar: bem... quem é que a gente tem de quadro fixo que sobra? Professor generalista (polivalente), como eu, professores de primeiro ao quinto... se eu trazer a professora que é generalista como eu pra esse quadro e podemos criar condições dela entrar em contato com as outras linguagens, porque foi assim que eu aprendi, eu não sou professora especialista, eu aprendi em contato, fazendo curso, vendo gente, gente me indicando coisa, na curiosidade. Eu brinco que eu sou arteira, essa é a minha função, e se eu aprendi, elas também podem aprender. Elas são um quadro fixo, são professoras que sairão da sala de aula para virem para o programa, se elas retornarem para sala de aula podendo pensar que o espaço e o tempo podem ser redefinidos, nossa! Eu já estou feliz, posso ser uma pedagoga aposentada com o mínimo de alegria e felicidade. (C)

A primeira ideia pensada foi constituir um terceto composto de um professor de educação física, um professor de artes e um professor polivalente (generalista) e oferecer formação para esse trio, porém a realidade local também não permitiria.

Franco da Rocha se caracteriza como um município marcado pela transitoriedade, lá poucos profissionais fixam residência e trabalho, e tão logo passem em concursos nas cidades vizinhas deixam a cidade. Assim, não há professores de artes e educação física em número suficiente para as aulas regulares.

Para resolver o problema, a decisão foi chamar os estagiários de educação física para fazer uma dupla de trabalho com um professor generalista. Relata a coordenadora:

(...) eu achava que eles poderiam fazer uma boa parceria com as pedagogas, redefinindo a questão do brincar, do corpo, do tempo, do espaço, eu falei: “bem... vamos pensar assim, esses meninos estão em formação, né? Eu quero muito que eles possam acreditar que a escola pode ser diferente do que é narrado”, isso é um ideal mesmo, então a ideia, quando eu chamo os meninos de educação física é na perspectiva de que a escola é o lugar onde a gente pode fazer coisas interessantes, onde as crianças querem aprender, então eu brinco que é um compromisso, o meu compromisso com a nova geração, a geração que está por vir (C.)

Mas como escolher as professoras? O critério escolhido pela coordenadora Andreia foi pedir ao corpo técnico da Secretaria de Educação que elencasse professoras com boas práticas em sala de aula e chamou-as para uma conversa, a fim de apresentar o Programa “Mais Educação” e fazer-lhes o convite. Após apresentar a proposta, elas foram informadas de que o pré-requisito básico era se sentir-se, minimamente, afetada pela proposta, ou seja, era preciso que elas quisessem ficar e se comprometer no sentido de procurar fazer tudo bem feito, mantendo-se abertas para viver uma nova experiência.

Selecionadas as 14 pedagogas, foi preciso esperar a chegada dos estagiários de educação física. Após exaustivo processo burocrático, o projeto iniciou com seis meses de atraso.

A chegada de Andréia de Jesus em Franco da Rocha deu-se no mesmo dia de uma ação educacional de retomada do Complexo do Juquery, denominada “Ocupa Juca”. Andréia conheceu a responsável pela ação, Regiane Mendes. As duas se tornaram parceiras de trabalho, voltando juntas de trem de Franco para São Paulo. Nessas conversas de trem é que Andréia vai conhecendo um pouco mais de Franco da Rocha e descobrindo, por exemplo, que a cidade não tem biblioteca e nem uma livraria.

Andreia, então, tece a ideia de transformar o campo obrigatório do Programa “Mais Educação”, letramento e alfabetização, em um conjunto de práticas de leitura,

envolvendo um círculo de leitura e círculos de narração de histórias. Para isso era necessário equipar as escolas com bons livros de acordo com as faixas etárias, transformar os espaços e formar os professores para contarem histórias, complementado essa atividade com outras práticas lúdico-corporais.

A readequação dos espaços foi o primeiro grande desafio, porque a maior parte das diretoras afirmava ser “impossível, pois havia espaço e nem funcionário disponível”. Andréia e a equipe da secretaria da educação, especialmente Gilson Rodrigues, vão ajudando as gestoras a reconhecer os possíveis espaços. Uma salinha usada como depósito, uma área externa onde se poderia montar uma tenda, a casa do caseiro desabitada, etc.

Pouco a pouco, os espaços começam a ser transformados e rapidamente uma mudança significativa começa a acontecer. Usando fitas, chitas, almofadas, as professoras descobrem como pendurar os livros sem rasgá-los, como (re)significar o espaço para com ele re-significar a relação das crianças, e delas com a escola.

Já sabendo que não seria possível operar todas as atividades (campos) sonhadas, a opção escolhida foi investir em leitura e “contação” de histórias, incluindo nelas práticas corporais do brincar. Para isso pensou-se uma formação para o grupo de educadores envolvidos no Programa, bem como em uma rotina pré-definida que incluísse dar voz às crianças, como relata a coordenadora:

O programa começa em roda e termina em roda porque a gente precisa ouvir as crianças, as crianças precisam saber que a gente tem coisas pra dizer para elas, mas elas também têm coisas pra dizer para a gente. As crianças precisam acreditar que a gente quer fazer com elas, junto. E não tem outro jeito que não seja conversando e a gente mostrando essa disposição para isso, né? Não pode deixar de ter a hora da história, e não pode deixar de ter a hora das práticas corporais, brincadeiras, jogos, descobertas, o que a gente acabar definindo. (C.)

Outra definição importante referia-se ao horário das atividades. As crianças que participariam do projeto deveriam ficar direto na escola, onde almoçariam, mas as diretoras alegavam que não havia funcionário para cuidar dessas crianças no horário do almoço, entre 12h e 13h. Então a equipe decide que os estagiários

entrariam uma hora mais cedo, às 12h, acompanhariam o almoço, a higiene bucal das crianças e as conduziram a um descanso para que substituíssem o “registro” do tempo de aula para entrar em outro. Essa logística tranquilizou as diretoras e o Programa foi iniciado.

Tudo acertado, dei início à formação “Corpo e Palavra”. Ainda faltavam alguns estagiários, mas já se tinha um grupo integrado, empoderado, satisfeito por estar ali, aberto ao novo, às parcerias, empolgado com as transformações internas e externas. O desafio estava posto e era bem visível para mim e para cada um deles. Era preciso que os estagiários de educação física se encontrassem com a palavra narrada e que as pedagogas ampliassem seus olhares para o corpo, os jogos, as brincadeiras das crianças.

Então a junção nesse primeiro momento é tentar, eu tinha campos pra executar que exigiam as linguagens, ao uni-los eu queria mostrar que é possível compor as linguagens, esse é o desafio do programa, como é que você compõe a linguagem entre a princípio o moço do corpo e a menina da palavra, a gente precisava fazer a inversão, a menina da palavra precisava ser do corpo e o menino do corpo precisava ser da palavra, então na verdade é essa a brincadeira que eles se permitem fazer. (C.)

Sendo o ser humano complexo, o imprevisível sempre aparece e fomos surpreendidos por estagiários de educação física com muita dificuldade em trabalhar com o corpo e pedagogas com muita dificuldade para lidar com as palavras. Mais uma vez, o melhor seria deixar de lado os estereótipos e preconceitos e pensar que ninguém precisaria deles, pois trabalharíamos juntos os nossos corpos, nossas palavras, nossos conceitos, nossa afetividade, nossas *pessoas*.

1.2. Definição do objeto de estudo

O objeto de estudo desta dissertação é o processo formativo intitulado “Corpo e Palavra”, com duração de quarenta horas, centrado em técnicas de narração de histórias e práticas corporais. O processo foi organizado em dez encontros de quatro horas cada um com os professores polivalentes da rede municipal de Franco da Rocha e estagiários de educação física, participantes do Programa “Mais Educação”, campo de letramento e alfabetização.

1.3. Formulação do problema

Dados evidenciam que o afastamento do docente por problemas de saúde é uma questão que afeta a educação no mundo inteiro. Segundo dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) no segundo semestre de 2013, um terço dos profissionais de toda a rede pública de ensino do estado de São Paulo foi afastado de seus cargos por problemas de saúde. A doença nos faz lembrar, pelo sofrimento, que “temos um corpo”. Seria possível ao docente lembrar-se do corpo e de suas possibilidades de bem estar através de uma formação de arte-educação planejada especialmente para professores? Quais seriam os benefícios desse trabalho corporal para a docência? Quais as contribuições do trabalho corporal para a afetividade e a cognição dos professores? O que o reconhecimento das necessidades corporais agrega ao ensino e aprendizagem escolar?

A busca de respostas a essas perguntas vem guiando meus estudos e pesquisas e com isso venho estruturando meus projetos de formação desde 2011. Em um primeiro momento a ideia de cuidar do professor parecia um pouco estranha: o que seria esse cuidado? Quem disse que eles querem e precisam de cuidados? Minha hipótese vinha de uma razão muito simples: eles precisam, sim, porque todos precisamos.

O cuidado é uma condição inerente à profissão de professor. Como ensina Almeida (2006)

Vale a pena lembrar o estudo realizado por Codo (1999), que a partir da pesquisa sob sua coordenação sobre condições de trabalho e saúde mental de trabalhadores em educação no país, investigou professores, funcionários e especialistas em educação, em 1440 escolas espalhadas por todo o estado. Concluiu que a não satisfação de suas necessidades afetivas pode levá-los ao *burnout* – estresse laboral, “síndrome da desistência do educador” (...) Os dados evidenciam que o caráter de cuidado é inerente ao trabalho do professor, pois seu objetivo é suprir as necessidades do outro e as suas, num espaço afetivo intenso. (...) A equação entre afeto e razão, se bem resolvida, é uma grande fonte de prazer no trabalho; porém, se mal resolvida (e uma das formas é “esfriar” a mediação pelo afeto), exaure emocionalmente o professor, que se defende com a perda do envolvimento pessoal no trabalho, transformando cada aluno em um número a mais, isto é, entra em *burnout*. (p. 55)

De acordo com Wallon (1986) Na educação, considerar o corpo e a afetividade, além da cognição, é reconhecer a pessoa como uma integralidade, um todo cujas partes são indissociáveis. Carlini (1993) propõe uma discussão muito pertinente ao comparar a concepção de corpo dentro e fora da escola. Enquanto a sociedade de consumo, em especial o apelo das mídias, estimula a “corpolatria” e pouco valoriza o intelecto, a escola nega o corpo em detrimento do intelecto (como se isso fosse possível) e impõe a disciplina como sinônimo de silêncio e imobilidade.

E os escolares se tornam novamente cindidos, na medida em que são submetidos fora da escola, e mesmo dentro dela, através das conversas com os colegas e do intercâmbio dos variados tipos de publicações, aos intensos e constantes apelos publicitários na direção do corpo saudável e bonito, da “corpolatria”, aos quais mostram-se bastante sensíveis, face as suas próprias características etárias e sociais. Não apenas corpo e alma ou corpo e intelecto, mas mundo interno à escola, onde essas questões não merecem atenção, e mundo externo, onde essas questões se sobrepõe a quase todas as outras. (p. 160)

Carlini também afirma que essa mudança de entendimento não poderá depender da legislação, de discurso ou de experiências pontuais. Esse entendimento do aluno como um todo e da compreensão da corporeidade como parte importante das preocupações pedagógicas deve ser divulgado e discutido por toda a comunidade escolar e não só como uma tarefa da educação física. Nas suas palavras:

Essa reflexão poderá indicar caminhos, em termos da formulação de objetivos, da seleção de conteúdos e de procedimentos de ensino, que permitam que o educando e o educador se tornem sujeitos do conhecimento socialmente produzido, e se percebam seres humanos – corpóreos – e, portanto, econômicos, sociais, históricos, situados e concretos, integrantes – produtos e produtores – da realidade social. (ibid. p. 162)

Porém será possível exigir do professor esse olhar refinado para o aluno, se ele não tem este olhar para si mesmo? Tudo indica que não e o problema não é só brasileiro, conforme se pode verificar nas palavras da professora mexicana Amavizca (1998):

Escuela, asimismo en este entramado de conflictos, y dado que su tarea principal es cumplir con el desarrollo del aspecto curricular, canaliza hacia otras instancias las problemáticas de

los adolescentes, cuando desde su próprio ámbito educativo puede buscar la posibilidad de enfrentar a los alumnos al conocimiento del cuerpo. Esto sin duda significa una gran labor, porque para poder hablarle al otro de su cuerpo, es necesario conocer el propio. El trabajo corporal que se proyecte a la educación deberá de contemplar el involucramiento de todas las personalidades que se encuentren en la escuela. (p.37)

Por tudo isso, este trabalho parte da convicção de que antes de exigir uma consciência e compreensão do professor em relação ao corpo do seu aluno, e assim poder considerá-lo como um todo indissociável, faz-se necessário um trabalho de consciência e compreensão do próprio corpo destinado aos professores.

Confluem para esta visão, as afirmações de VIANNA e CASTILHO (2002)

Se a percepção do próprio corpo é o primeiro passo, a consequência natural é a percepção do corpo dos alunos. Uma turma não é “uma” turma, são 30 a 40 indivíduos, por menores e pírcentos que sejam. Cada um traz escrito, em seu corpo, uma memória de vida, uma história, um contexto familiar. Saber olhar esses corpos com a peculiaridade de cada um é o fundamento de uma didática cuidadosa, que valoriza a subjetividade, estimula potencialidades. (p. 24).

E ao considerar as práticas corporais como parte fundamental da formação de professores é possível identificar uma mudança na configuração da “pessoa do professor” pela integração da cognição, afetividade e ato motor. Nas palavras de Wallon (1995):

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (p. 215)

Embora Wallon esteja se referindo às crianças, sua obra completa valida esta afirmação para qualquer estágio do desenvolvimento.

Importante dizer que, além das práticas corporais, a proposta da formação “Corpo e Palavra”, objeto de estudo desta pesquisa, foi re-significar o sentido da linguagem verbal, a palavra, através da arte de contar histórias, considerando a todo o momento o participante como um “conjunto indissociável”. Almeida (2008) traduz o

propósito da referida formação com muita clareza ao tratar do corpo na perspectiva do coordenador pedagógico:

Um olhar atento, sem pressa, que preste atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, alegrias. Um ouvir ativo, uma escuta profunda direcionada à apreensão do outro como uma pessoa resultante da integração de seus conjuntos funcionais: movimento, afetividade e cognição. Este olhar/ouvir pode conduzir a uma melhor compreensão do outro e desencadear ações pedagógicas mais adequadas, a partir da consideração do corpo como instância em que se processam afetos, pensamentos e movimentos. Sobretudo, um olhar/ouvir/falar que preze o alerta de Wallon: é contrário à natureza tratar o humano fragmentariamente. (p.132-133)

À luz da teoria walloniana chegamos à formulação do problema de pesquisa que aqui se apresenta: *quais as contribuições para o desenvolvimento profissional e bem estar docente de uma formação de professores, a partir de uma metodologia de arte-educação centrada em práticas corporais e narração de histórias? Quais as prováveis mudanças na configuração da integração corpo, cognição e afetividade na pessoa do professor e na pessoa desta pesquisadora-formadora?*

1.4. Objetivo

Os estudos, aliados à prática de dezoito anos como atriz, contadora de histórias e arte-educadora, constituíram o olhar desta pesquisadora que se propõe a: *descrever e analisar uma atividade de formação de professores, procurando identificar as prováveis mudanças na configuração da integração entre movimento, cognição e afetividade na pessoa do professor a fim de confirmar a importância da preocupação com a pessoa em sua integralidade em termos do bem estar do profissional docente.*

Capítulo 2: Estudos Correlatos

Quando comecei a delimitar meu objeto de estudo, por mera curiosidade, fiz uma busca em um *site* não acadêmico do seguinte descritivo: corpo do professor. Foi um espanto! Os primeiros trinta *links* eram quase todos de *sites* de jornais brasileiros, trazendo manchetes do tipo: **“Corpo do professor desaparecido é encontrado carbonizado”**; **“Depois de 72 horas, é encontrado o corpo do professor desaparecido”**; **“Corpo do professor assassinado foi enterrado nesta manhã”**. Dentre as tragédias, havia um ou outro site de universidades divulgando o currículo do seu **“corpo docente”**. Após as três primeiras páginas, com dez *links* cada, encontrei a divulgação de um livro, recém-lançado, cujo título era justamente “O Corpo do Professor” de autoria do professor de psicomotricidade Ricardo C. S. Alves.

Mesmo consciente de que ao realizar um estudo científico as fontes de dados não podem ser genéricas, o resultado daquela primeira busca ressoou em mim por um bom tempo e fez-me refletir sobre tudo aquilo poderia informar e ser relevante aos meus estudos. A primeira impressão que ficou é de que o corpo do professor só tem visibilidade quando desaparecido, esquartejado, afogado, enterrado. Ou então quando ele faz parte de um todo sem individualidade “corpo docente”.

Iniciei então a pesquisa em acervos *online* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – (BDTD), na Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – CAPES, na Biblioteca da PUC-SP e no Dossiê Corpo e Educação da Universidade Metodista de São Paulo.

Utilizando na CAPES os descritores: corpo, educação e formação de professores foram encontrados 47 registros de pesquisas. Desses, 19 registros se referem ao ensino de educação física; 6 se referem à dança e à educação; 6 estabelecem relação entre o corpo e a cultura; 3 tratam da educação infantil; 2 abordam a educação sexual; 1 único artigo aborda a saúde na escola, porém com o foco na alimentação e outros 10 tratam de assuntos diversos.

No BDTD, com os mesmos descritores “corpo, educação e formação de professores” foram encontrados 7 registros. E com os descritores: corpo e professor,

47 registros. Dentre estes, dois trabalhos têm relevância para a minha pesquisa em razão da proximidade temática e por isso foram selecionados para leitura e diálogo.

Lorenzoni (2007), em sua dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), investigou a relação do corpo-voz na docência das professoras de anos iniciais do ensino fundamental como instrumento mediador do seu exercício profissional, bem como a percepção dos mesmos acerca de suas atitudes corporais e o modo como utilizam seu repertório gestual e vocal na sala de aula.

Para levantamento e sistematização dos dados mapeou-se os seguintes tópicos: a percepção das professoras acerca da voz, a percepção das professoras acerca do corpo e a relação corpo-voz das professoras na docência em sala de aula. Participaram da pesquisa três professoras dos primeiros anos do ensino fundamental de uma escola pública de Santa Maria RS. A pesquisa entende o corpo e a voz como instrumentos mediadores da prática docente e como parte do conhecimento prático do professor. A pesquisa contribui com algumas reflexões a respeito da formação de professores e da abordagem corpo-voz na sua relação indissociável com a prática docente dos professores. Além disso, sugere a importância da abordagem do corpo-voz na construção das práticas docentes uma vez que esses aspectos podem vir a ser instrumentos potencializadores da ação docente. Esta é uma pesquisa voltada, sobretudo, para uma abordagem do corpo e da voz como instrumentos concretos de mediação entre professor-aluno-conhecimento.

Forner (2009) em sua dissertação propõe a necessidade de reestruturação do currículo das Instituições de Ensino Superior e a autora sugere que a psicomotricidade possa ser efetivamente trabalhada nas ementas dos cursos de formação docente. A pesquisa buscou destacar e analisar a importância que professores e formadores de professores atribuem ao uso do corpo como facilitador, nas situações de ensino-aprendizagem.

Os dados obtidos apontam a necessidade de qualificar o ensino, especialmente para educadores que irão atuar no Ensino Básico, por meio de conteúdos que instiguem o conhecimento de aspectos básicos da psicomotricidade, e que, no planejamento e ação dos professores, exista interdisciplinaridade real para efetivo aproveitamento dos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas. O

estudo também evidencia que, apesar do conteúdo estar previsto na ementa de algumas IES, os professores não se apropriam do conteúdo a ponto de colocá-los em prática no seu fazer pedagógico pelo fato do conteúdo ser insuficiente. A pesquisa também sugere o corpo e o movimento como dispositivos potencializadores da aprendizagem e que a partir da reestruturação do currículo, proposto pela pesquisadora, o professor possa entender que o conhecimento precisa ser ouvido e sentido com o corpo e não somente com os ouvidos em qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Dando sequência aos estudos a profa. dra. Laurinda Ramalho me apresentou-me o dossiê com o tema: “Corpo e Educação, culturas e práticas”. Realizado pela UMESP, Universidade Metodista de São Paulo em 1998, traz artigos de vários países. Na apresentação o organizador do dossiê, Danilo Di Manno de Almeida (1998), introduz a temática:

Chamar para o cenário educacional o tema “corpo” produz constrangimentos semelhantes àqueles que sofreria um nativo a quem os invasores solicitassem a comprovação da propriedade territorial. Quanto mais o nativo expuser argumentos, mais o debate ficará acirrado, aumentando a distância entre um e o outro. Respeitada a analogia, é assim que nos encontramos em relação ao corpo neste dossiê ou em qualquer discussão sobre ele. Quanto mais tentarmos entender “racionalmente” o corpo ou quanto mais procurarmos “defendê-lo”, maiores serão seus constrangimentos. A simples menção da palavra “corpo” num contexto acadêmico já é suficiente para que se pergunte, sem mais, sobre o sentido que se dá a ele na relação “corpo e educação”. (p. 13)

No mesmo dossiê, Dourado *et al.* (2008) assinam o artigo “Corpo-educação *online*: sobre a produção acadêmica em pós-graduação no Brasil”. A pesquisa mapeou os estudos referentes à temática nos acervos *online* das universidades brasileiras das cinco regiões e evidenciou relativa ausência dessa temática para além da dicotomia corpo/mente nos estudos, em prejuízo do corpo. A pesquisa fixou-se nas publicações entre 1996 e 2008, limitando a busca para teses e dissertações. De acordo com a pesquisa destacam-se as áreas de conhecimento Educação e Educação Física e, entre estas, o maior número de produções se encontra na Educação. Afirmam os autores:

Dados demonstram que a temática “corpo e educação” encontra-se em evidência nas Ciências Humanas e nas

Ciências da Saúde. Verificamos que a temática está presente somente em quatro áreas do conhecimento. Podemos ressaltar que esse fato exprime uma defasagem na representatividade dos estudos acerca do corpo nas demais Grandes áreas. (p. 139)

O artigo mostra que grande parte dos estudos busca entender o corpo a partir das partes dissociáveis para melhor entender o todo, mas o que se evidenciou foi a dicotomia, dando a entender que para o corpo ser estudado é preciso que seja fragmentado em uma perspectiva dualista, ou seja: corpo e mente.

Foram disponibilizados 54 trabalhos nos acervos *on-line*, 22 teses e 32 dissertações, a maioria concentrada no Sudeste, em particular na cidade de São Paulo. Acredita-se que a concentração seja devida ao elevado fluxo de cursos de pós graduação *stricto sensu* nesta região, conforme atestam os autores.

Assim sendo, a análise percorreu três momentos: o primeiro com a constatação da ausência da temática em determinadas grandes áreas do conhecimento; o segundo, com a fragmentação dos campos de estudo; por fim, com a concentração de pesquisas na região Sudeste. Os dados cruzam na constatação da escassez da temática “corpo e educação”, mediante as produções acadêmicas em dissertações e teses. (p. 142)

Dando continuidade à minha investigação, busquei estudos que tratassem o corpo do professor da perspectiva do bem-estar e saúde preventiva deste profissional. Encontrei muitos trabalhos sobre a síndrome *Burnout*, denominação usada para o quadro que provoca os altos índices de desistência da carreira profissional de educadores.

Codo (1999) fez a pesquisa de maior relevância sobre a Síndrome *Burnout* no Brasil. Foram pesquisados quase 39.000 trabalhadores da área educacional em todo território nacional e os números são alarmantes. Três fatores podem, ou não, estar associados ao *burnout* e são eles: despersonalização, exaustão emocional e baixo envolvimento pessoal no trabalho. Os dados abaixo confirmam:

31,9% apresentando baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25,1% apresentando exaustão emocional e 10,7% com despersonalização (...). Se perguntarmos pela incidência, em nível preocupante, de pelo menos uma das três subescalas que compõe *burnout*, estaremos falando de 48,4% da

categoria. Para efeitos práticos, a metade de toda a população estudada. Estes números falam por si só. (p. 250).

Codo afirma que a revisão de literatura indica que os percentuais em outros países seriam semelhantes aos nossos, demonstrando que o problema é mundial independentemente da cultura ou situação social e vem crescendo de forma epidêmica. Em uma de suas observações, o autor define o *burnout* como a desistência de quem ainda “*está lá*”:

Uma outra observação importante é que trata-se, como se vê, de uma síndrome que vai avançando com o tempo, corroendo devagar o ânimo do educador, o fogo vai se apagando devagar (p. 254).

Outro autor, Campos (2008), também estudou o desgaste físico e psíquico decorrente do estresse ocupacional que leva o professor a contrair a Síndrome de Burnout. O trabalho tem por objetivo caracterizar e identificar as causas e problemas desta síndrome e chama a atenção para os diversos problemas causados ao professor e às instituições.

O estudo dos dados mostra que o ambiente de trabalho dos professores — a escola vista como empresa, onde há cobranças excessivas e competitividade — e as difíceis relações interpessoais com alunos e gestores vêm provocando desgaste físico e psíquico de alto grau. Somam-se a esses fatores o pouco tempo para a vida pessoal, repouso, lazer, a remuneração insatisfatória, as mudanças inesperadas e o reconhecimento quase nulo da profissão.

Em sua pesquisa Campos (2008) diferencia a Síndrome de Burnout do estresse de insatisfação com o trabalho e da depressão. O estresse tem característica aguda e transitória. A depressão é uma desordem afetiva que afeta vários aspectos da vida e o deprimido vivencia um sentido geral de frustração e derrota. Em contrapartida a SB é uma síndrome restrita ao ambiente de trabalho e está ligada a uma exaustão emocional caracterizada pela fadiga intensa, falta de forças para enfrentar o dia de trabalho, a sensação de estar sendo exigido além dos próprios limites emocionais, falta de perspectiva e de realização pessoal, sensação de incompetência e fracasso.

As reflexões e ações geradas visam a encontrar alternativas possíveis para evitar o desenvolvimento dessa patologia. O autor afirma a necessidade de um trabalho articulado entre equipe gestora e corpo docente visando a fortalecer os vínculos pessoais em um modelo decisório mais democrático e cooperativo de modo que o ambiente de trabalho nas escolas seja mais saudável e promova o resgate de valores humanos e do significado da profissão dos educadores.

A ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realiza, a cada dois anos, uma reunião com o intuito de fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino em nível de pós-graduação e da pesquisa em educação. Neste ano, a 37ª reunião ocorrida em Florianópolis contou com pelo menos seis trabalhos relacionados ao corpo do professor. Isto nos faz crer que a temática começa a ocupar as pautas dos pesquisadores brasileiros. Nenhum deles tem relação direta com minha pesquisa, mas tratam de temas transversais e por isso devem ser considerados. Listam-se, abaixo, os títulos dos artigos, seus respectivos autores e Grupos de Trabalhos (GT):

Grupo de Trabalho 08 – Formação de Professores

Silva, Luizana Rocha M. F. *O corpo como objeto de coerção: um estudo sobre o processo de internalização e externalização.*

Grupo de Trabalho 17 – Filosofia da Educação

Silva, Adriana Maria da. *O cuidado de si e a alteridade: sobre a possibilidade de uma formação ético-estética.*

Grupo de Trabalho 20 – Psicologia da Educação

Valgas, Aline Flávia. *Psicologia na carne: ideias psicológicas e a educação do corpo no Brasil (1889-1930).*

Dias, Carmem Lúcia e Silva, Eliane Nascimento. *Auto eficácia e bem-estar subjetivo avaliados em um grupo de professores do ensino fundamental.*

Santos, Sheila Daniela Medeiros dos. *Corpo e história: dos aspectos ontológicos aos dramas de uma sociedade medicalizada.*

Silva, Ana Paula dos Santos. *Autogestão docente de emoções negativas e gestão de conflitos relacionais na sala de aula: um olhar à luz da epistemologia walloniana.*

Capítulo 3: Referencial Teórico

Para elaboração e reflexão sobre a experiência de formação relatada nesta dissertação, buscou-se sustentação teórica em algumas teorias e estudos. Este capítulo os apresentará.

3.1. A psicogenética walloniana: a constituição da pessoa

As teorias do francês Henri Wallon foram um referente teórico potente para elucidar os achados desta pesquisa, especialmente o conceito de motricidade a presidir a vida psíquica.

Henri Wallon foi médico, psicólogo e educador. Nasceu em Paris em 15 de junho de 1879 e faleceu em dezembro de 1962. Sua obra desenvolve uma abordagem psicogenética que considera serem todos os aspectos do desenvolvimento decorrentes da interação de fatores orgânicos e sociais de modo que o indivíduo constitui-se nessa interação. Das grandes contribuições trazidas por sua obra, destaca-se o fato de ter sido um dos primeiros estudiosos a tratar da importância da integração entre ato motor, cognição e afetividade e também a reconhecer a emoção como integradora de duas posições difundidas na época: como componente energético ou catastrófico e como um recurso de sobrevivência da espécie em decorrência de sua função de mobilização do outro.

Segundo Almeida e Mahoney (2011)

A lente teórica oferecida por Wallon é potente para ver o aluno por inteiro, como um ser complexo, porque complexo é o processo de desenvolvimento, com avanços e retrocessos; para compreender, que os componentes verbais e não verbais das interações humanas são culturalmente constituídos: palavras, gestos, inflexões, postura corporal são partes importantes da relação ensino-aprendizagem e dão informações preciosas sobre o aluno e seu meio. (p. 122)

Em sua obra “A criança turbulenta” Wallon formulou as linhas mestras de sua psicologia do desenvolvimento. A partir de suas pesquisas e observações de crianças internadas em instituições psiquiátricas e de adultos feridos na guerra, desenvolve uma interpretação global do funcionamento do sistema nervoso. Nas

obras posteriores, usando sempre o método de análise multidimensional, ressaltará as relações interfuncionais (motor, afetividade emoção) e as condições socioculturais que interagem no desenvolvimento individual. Segundo ele, o desenvolvimento dá-se por uma sucessão de estágios: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial, puberdade e adolescência, idade adulta e velhice.

Segundo Calil (2007)

Wallon aponta para a existência de três leis que regulam essa sucessão. A lei da alternância funcional, como o próprio nome indica, prevê alternância na direção que as formas de atividades tomam na sucessão dos estágios: em alguns momentos o movimento do desenvolvimento se dá rumo ao conhecimento de si (centrípeto) e, em outros, para o conhecimento do mundo exterior (centrífugo). Do mesmo modo que se observa uma aproximação entre a alternância da direção do desenvolvimento e a preponderância de um dos domínios funcionais num mesmo estágio, que corresponde à segunda lei determinada por Wallon, observa-se também uma relação entre os estágios anteriores e subsequentes de forma hierarquizada. (p. 302).

A cada novo estágio ocorre uma integração dos estágios anteriores em um permanente processo de diferenciação. É a chamada “lei da integração funcional”: os conjuntos afetivo, cognitivo e motor se reorganizam em diferentes configurações que irão conferir à pessoa um jeito único e integrado de existir e atuar em cada etapa do desenvolvimento.

A integração não é um processo linear, pois o desenvolvimento dá-se pelo constante movimento feito de oposições e oscilações. A integração objetiva o equilíbrio homeostático de adaptação ao meio e de sobrevivência do organismo. Nesse processo, as funções tornam-se cada vez mais sofisticadas. Assim, uma pessoa é esse resultado de sucessivas configurações de integração, onde se alterna a preponderância de um dos domínios: movimento, cognição e afetividade; embora seja fundamental considerar sempre a participação dos demais, independente da intensidade do domínio preponderante.

Wallon considera como conjunto, ou domínio funcional: afetividade, cognição, movimento, pessoa. Sendo que “pessoa” é justamente o que resulta da integração afetivo-cognitivo-motor. De acordo com Prandini (2004)

Pessoa é o todo diante do qual cada um dos outros domínios deve ser visto, pois para Wallon cada parte deve ser considerada diante do todo do qual é parte constitutiva, sob pena de, ao contrário, perder seu significado essencial. (p. 30)

Essa divisão dos domínios funcionais é feita somente para fins de estudo, pois o que acontece com um domínio, afeta os demais, por fazerem parte de um todo indissociável. Prandini (2004) ilustra essa integração com o exemplo do disco de cores, onde é possível identificar cada cor em sua respectiva área somente quando este se encontra parado, porém uma vez em movimento o que se vê é a cor branca, resultado da integração de todas as cores.

Assim é a integração funcional na constituição da pessoa: vemos o resultado das várias funções em movimento, perfeitamente integradas, um efeito impossível de se obter pela simples soma das partes. Podemos comparar as cores que vemos quando paramos o disco a cada parte obtida por análise, a cada domínio funcional visto separadamente. Percebe-se então, que, nessa composição da pessoa em partes, se perdem o movimento, a visão da pessoa completa. (p. 31)

3.2. Formação de Professores: uma proposta de mudança.

Outro importante referente teórico é a obra de Carlos Marcelo Garcia, em especial os estudos presentes no livro *Formação de Professores – para uma mudança educativa* (1999).

Para o autor, a formação de professores é um processo que representa um encontro entre pessoas adultas com a intenção de promover mudanças por meio de uma intervenção planejada em termos relacionais e do intercâmbio com a participação consciente do formando para melhorar a qualidade da educação. Citando Berbaum, Garcia (1999) enfatiza que uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter muitas finalidades, explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança. A formação continuada é uma necessidade para o exercício de qualquer profissão e envolve diversos saberes, construídos em processos contínuos de aprendizagem dos indivíduos.

O propósito da formação de professores é torna-los mais competentes, mais críticos e reflexivos em termos de uma aprendizagem significativa para qual se exige do profissional um pensamento-ação inovador em termos do desenvolvimento dos indivíduos e do grupo de aprendizes.

Toda formação deve ser realizada em um contexto sistemático, organizado e institucional com objetivos explícitos.

Como matriz disciplinar, a formação de professores se justifica por diversas razões: por possuir um objeto de estudo singular com estratégias, metodologias e modelos consolidados para aprender a ensinar; e, por existir uma comunidade de cientistas que elabora conhecimentos específicos e inovadores dos quais os professores são porta-vozes.

A formação de professores destina-se à melhoria da educação e por isso vem ganhando reconhecimento e credibilidade nos âmbitos político, científico e da administração de serviços.

Independente do nível de formação e do conteúdo curricular a formação de professores é um processo contínuo e deve manter-se fiel a princípios éticos, didáticos e pedagógicos. Alguns desses princípios fundamentais são: o projeto de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; a melhoria do ambiente; a integração entre a formação acadêmica e a pedagógica, bem como entre teoria e prática, a fim de valorizar a experiência acumulada na formulação de um currículo orientado para a ação.

O também autor cita Joyce e Perberg, autores que categorizam algumas orientações educacionais. Dentre elas, verificou-se que a orientação personalista é a mais pertinente ao trabalho que ora se apresenta. De acordo com essa orientação, os limites e possibilidades do indivíduo são centrais para a formação do professor, visto que este é o recurso humano mais importante no campo da educação em geral. Assim, é fundamental proporcionar ao professor autoconceito positivo nas dimensões profissional, pessoal e processual. Aprender a ensinar é mais que adquirir novos conhecimentos e aptidões, é um processo de transformação fundamentada em princípios com a preocupação de ajudar os estudantes a aprender coisas de valor que não possam adquirir por si mesmos. Se realmente pretendemos mudar algo é preciso levar em conta a dimensão pessoal nas condutas, crenças e

concepções. Para tanto é preciso deixar claro ao professor a proposta de mudança para que ele possa pô-la em prática, mesmo que não esteja totalmente convencido da repercussão dessa mudança, pois que esta leva tempo e impõe estudo e reflexão.

3.3. O lugar do corpo na educação

...negar o corpo é negar o que somos, é negar a própria vida. A escola nega o corpo, a religião nega o corpo, o quartel, o hospital, as instituições de modo geral, negam o corpo que somos. Se eu passar a vida negando o corpo que sou, como serei? Doente? Portanto, é preciso ensinar a ser corpo (FREIRE, 2009, p. 158).

No dossiê “Corpo e educação” elaborado pela Universidade Metodista de São Paulo, a professora mexicana Amavizca (1998) afirma que, há séculos, a educação se esqueceu do corpo e das emoções, mas que, atualmente, percebe-se a tendência a um novo paradigma educativo que visa a integrar a educação em suas diferentes dimensões humanísticas. A autora coloca a seguinte pergunta: no paradigma atual da educação, onde está o corpo? Sua reflexão dirige-se ao contexto cultural e educacional mexicano.

El problema que siempre hemos padecido desde que los europeos dejaron inconclusas las culturas americanas es de que no nos hemos dado el tiempo para consolidarnos y hacer patente nuestra diferencia en esa unidad planetaria, y ese, amables lectores es un principio holístico. (p. 24-25)

A autora sugere que a dualidade cartesiana corpo-mente seja substituída pela integração corpo-intuição-razão, sendo esta proposta mais justa para a integralidade do ser humano e, por extensão, para o bom funcionamento do ambiente escolar:

De tal manera que el cuerpo y sus respectivos órganos y las emociones que de ellos se desprenden en su buen o mal funcionamiento afectan la personalidad del individuo, su salud y para el caso de la escuela su rendimiento académico. (ibid. p. 29)

A educação como está posta exclui a importância do corpo e das emoções, desconsiderando a relação entre eles. Consequentemente, assume-se que a

subjetividade dos indivíduos restringe-se ao cérebro, sendo este órgão o único responsável pela inteligência e memória. Outra crença é a de que o corpo não tem relação direta com as emoções, por conseguinte basta tratar do corpo em atividades físicas e esportivas em algumas específicas na semana. Amavizca (2008) afirma que uma nova proposta educativa só será possível a partir da integração do corpo:

Nuestra educación, al relegar al cuerpo, contribuyó a sumir a la sociedad en grupos de sujetos frustrados y resentidos. Aceptó la fragmentación del cuerpo, la desintegración de este, siendo que em el planeta uno de los sujetos mas integrados es el cuerpo humano, el cuerpo debe ser visto e unidad y a partir de ahí crear una nueva propuesta educativa que ahora sí será completamente integrada, sin la consideración del cuerpo, el lugar en donde aterrizar sus propuestas, la educación en México seguirá dando bandazo sin sus fundamentaciones hacia propuestas hechas en otras latitudes que nos alejan cada vez de más de problemáticas propias (p. 28-29).

O conceito de “corpo-sujeito”, sugerido pela autora e que parte do princípio ontológico *corpo-intuição-razão*, dialoga com o conceito de “pessoa” proposto por Wallon. De acordo com Almeida e Mahoney (2011)

A psicogenética walloniana postula, pois, que o psiquismo é uma unidade em que cada momento do desenvolvimento resulta da integração dos conjuntos ou domínios funcionais: afetividade, cognição, ato motor, pessoa(...). A pessoa, o quarto conjunto funcional, expressa a integração do afetivo-cognitivo-motor em suas inúmeras possibilidades. (p. 111-112).

Freire em seu livro *Educação de Corpo Inteiro* (2009) defende a ideia de que, ao ingressar na escola, o corpo da criança também deveria ser matriculado.

(...) não é justo que, em nome da educação, crianças e adolescentes sejam confinados em cubículos de meio metro quadrado (o espaço de movimentação possível de quem senta nas carteiras escolares), quatro horas por dia, cinco dias por semana, duzentos por ano, onze anos, num total de 8.800 horas de confinamento. É chocante, absurda, escandalosa essa educação sem corpo, essa deformação humana (p. 157).

Nota-se que é inadmissível esta temática ainda estar tão distante das pesquisas acadêmicas, dos cursos de formação docente e das reformas educacionais. Freire (2009) nos alerta para o fato de que a síndrome da negação do

corpo na nossa civilização persiste por séculos. Para Souza (2001) esta relação transforma o corpo em um “estorvo”, algo que precisa ser dominado:

Ao negar à criança o prazer do jogo, da brincadeira, do movimento, erradica-se do processo educativo o corpo infantil. Desse modo, a criança transforma-se unicamente em cérebro. O corpo continua sendo um estorvo, precisa ser dominado, precisa ser obediente, para o pleno desenvolvimento da mente, como se houvesse possibilidade de dissociar ambos. O desenvolvimento da inteligência não se restringe apenas ao plano mental; ao contrário, acontece de várias maneiras, desdobrando-se em diferentes perfis de criança para criança. O desenvolvimento infantil acontece sempre no contexto do organismo como um todo; tem, portanto, sua inscrição no corpo. (p. 223).

Na presente pesquisa, a problemática do corpo da criança na sala de aula constitui-se, apenas, como tema transversal, embora mereça abordagens consistentes e urgentes a seu respeito. Nos limites desta dissertação, as questões da pessoa integral serão tratadas especificamente em termos da formação de professores. Nesse sentido, as observações de Vianna e Castilho (2002) são relevantes:

E aí você pergunta: que isso tem a ver com professores, especificamente? Bem, a menos que um professor dê aulas amarrado numa cadeira, usando um gravador, ele usa o corpo e a voz como instrumentos principais do seu trabalho. Muito mais do que o material didático, a linha pedagógica, os recursos e fontes, o principal instrumento de trabalho do professor é sua disposição de ensinar, traduzida no uso de seu corpo (do qual a voz faz parte). E, quanto aos alunos, a menos que aprendam durante o sono, imóveis na cama, também o fazem com seu corpo. (p. 23).

3.4. A arte de Contar Histórias

Walter Benjamin (1994), em seu clássico ensaio “O narrador” escrito em 1936, já alertava para a extinção da arte de narrar histórias. Ao falar sobre o ofício do narrador, o autor nos lembra da importância da sabedoria, e principalmente, nos lembra do quanto essa qualidade está desaparecendo: “a arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção”. (p. 201).

Para o autor duas são as razões para o desaparecimento do narrador, naquela época: o gênero do romance e a valorização da informação propiciada pelo advento do jornalismo. O romance é uma obra escrita cuja leitura exige o isolamento do indivíduo, modo que difere radicalmente da experiência de ouvir uma história narrada para um grupo. Porém a maior ameaça vem do excesso de informação.

Na atualidade, o excesso de informação ainda é um grande problema e continua a nos afastar do essencial: a experiência. O filósofo-educador Larrosa (2002) afirma:

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência.” (p. 20).

As narrativas, segundo Benjamin (1994), trazem sabedorias de tempos e povos distantes, ao contrário da informação que é imediata, só tem valor enquanto novidade e quanto mais próxima mais importante. A narrativa é uma forma artesanal de comunicação e exige que o narrador deixe sua “marca” na narrativa contada.

Ela [a narrativa] não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (p. 205)

Quase um século após a publicação do texto de Benjamin, pode-se verificar que a arte de narrar vem recuperando seu espaço e contadores de histórias ocupam as salas de espetáculo, as bibliotecas, as ruas, os hospitais das cidades. Nem todos trazendo a sabedoria da qual fala Benjamin, mas muitos a demonstrar grande esforço na busca de técnicas de narração capazes de dar sentido a novas/velhas histórias. Por outro lado, também os contadores tradicionais pouco a pouco vêm ganhando espaços em importantes festivais que atualmente se multiplicam realizados no Brasil e em várias partes do mundo.

A arte de narrar é tão antiga quanto inerente ao ser humano. Afirma Rocha (2010)

Segundo Benjamin (1994), o contador tradicional primeiro segue os ensinamentos do conto em sua vida para depois passá-lo adiante. Quando narra, fala da própria experiência transformada em nova versão do conto. Coloca sua experiência a serviço do conto, do próprio conto que lhe permitiu a experiência. Quando ele narra, os ouvintes mergulham em um universo de imagens e sensações, entregues a sua voz que os guia para terras distantes, aventuras e feitiços. Tão próximos e tão distantes ao mesmo tempo! Num raro momento de concentração, prazer e comunhão (p. 83)

E também Machado (2004):

Este lá para onde a pessoa se transporta é o lugar da imaginação enquanto possibilidade criadora e integrativa do homem. Quando experimento estar dentro da história, experimento a integridade individual de alguém que não está nem no passado nem no futuro, mas no instante do agora onde encontro em mim não o que eu fui ou o que eu serei, mas a minha inteireza no lugar onde a norma e a regra – enquanto coerção da exterioridade do mundo – não chegam. Onde eu sou rei ou rainha do reino virtual das possibilidades, o reino da imaginação criadora. Nesse lugar encontro não o que devo, mas o que posso; portanto, entro em contato com a possibilidade de afirmação do poder criador humano, configurado em constelações de imagens. (p. 24).

O propósito de trabalhar a arte de contar histórias com professores vem ao encontro da busca pela possibilidade de “inteireza” e da imaginação enquanto possibilidade criadora e integrativa do homem (Machado, 2004). Do mesmo modo, essa arte busca imprimir as marcas de cada narrador na história narrada, “como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1994). Por outro lado, essas intenções encontram fundamentos na obra de Henri Wallon, referencial teórico escolhido para esta pesquisa.

Capítulo 4: Procedimentos metodológicos

Retomando o objetivo desta pesquisa: *descrever e analisar uma atividade de formação de professores, procurando identificar as prováveis mudanças na configuração da integração entre movimento, cognição e afetividade na pessoa do professor a fim de confirmar a importância da preocupação com a pessoa em sua integralidade em termos do bem estar do profissional docente.*

A fim de dar cientificidade à pesquisa e cumprir o objetivo definido, adotou-se os seguintes procedimentos metodológicos:

I. Coleta e produção das informações

- ✓ Documentos pertinentes ao Programa “Mais Educação”;
- ✓ Entrevista semiestruturada com a coordenadora do Programa “Mais Educação” em Franco da Rocha;
- ✓ Diário de Bordo da pesquisadora com registro do acompanhamento do projeto de formação e com relatos de suas impressões ao término de cada encontro;
- ✓ Documentos escritos pelos 28 participantes por ocasião da avaliação do processo formativo, realizada no quinto encontro;
- ✓ Relato detalhado de uma professora sobre as contribuições da formação.

II. Análise e seleção das informações

- ✓ Revisão e análise dos apontamentos da formação, registradas no diário de bordo, acompanhados dos registros das impressões da pesquisadora-formadora;
- ✓ Pesquisa bibliográfica e seleção de obras e autores pertinentes à temática e ao objetivo da pesquisa;
- ✓ Descrição das estratégias formativas;
- ✓ Organização e agrupamento dos temas de desenvolvimento da dissertação;
- ✓ Seleção de trechos das avaliações feitas pelos 28 participantes;

- ✓ Revisão, análise e extração de excertos do relato da professora selecionada e da entrevista concedida pela coordenadora do Programa “Mais Educação” em Franco da Rocha.

III. Medidas Procedimentais

Os documentos resultantes da avaliação do processo formativo, realizada pelos 28 participantes — professoras e estagiários de educação física — serviram de base de informação, tanto quanto o relato de uma professora selecionada e a entrevista semiestruturada concedida pela coordenadora do Programa “Mais Educação” em Franco da Rocha. Uma vez que os deixei livres para identificarem-se ou não, impossível tornou-se distinguir as avaliações dos professores das avaliações dos estagiários. Os participantes serão identificados com a letra “P” seguida de consecutiva numeração. A professora que cedeu o relato será identificada pelo nome fictício “Débora”. A coordenadora será identificada com a letra “C” e as estagiárias citadas por ela, durante a entrevista, serão identificadas pelos nomes fictícios “Joana” e “Bianca”.

Capítulo 5: Análise e discussão das informações

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. (LARROSA, 2010, p. 53).

A intervenção de formação de professores “Corpo e Palavra” foi desenvolvida com base em uma metodologia criada a partir do campo da arte-educação que tem como foco de trabalho a consciência corporal e a narração de histórias, cujos instrumentos focais são o corpo e a linguagem verbal.

Tal formação ocorreu entre agosto e novembro de 2014 e teve como público as professoras do ensino fundamental, ciclo I, e estagiários de educação física, todos participantes do Programa “Mais Educação” em Franco da Rocha, município do estado de São Paulo.

“Mais Educação” é um programa do Governo Federal e tem como meta a ampliação da jornada escolar e a organização curricular visando à implantação da educação de tempo integral. Os professores e estagiários, citados acima, atuam neste programa no subitem letramento que se enquadra no macro campo “acompanhamento pedagógico” voltado a crianças do ensino fundamental, ciclo I, e deve ser desenvolvido no contra turno do período regular de aula.

Para viabilizar o cumprimento dos objetivos do programa, a secretaria municipal de educação optou pelo investimento na formação de professores com vistas a desenvolver habilidades e competências relativas à narração de histórias e ao desenvolvimento de práticas corporais, reconhecendo a integração dessas linguagens: corporal e verbal.

De acordo com os propósitos anunciados pela coordenação do Programa “Mais Educação”, desenhou-se o projeto da formação, procurando potencializar as atividades e reflexões no sentido de tornar o processo uma experiência significativa da integração existente entre o corpo e a linguagem verbal das narrativas. Entende-se por “experiência”, o conceito empregado por Larrosa (2002).

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (p. 21)

Naquele momento o teórico Henri Wallon ainda não fazia parte dos meus estudos. Entretanto, hoje, posso reconhecer que a importância dada por Larrosa (2002) à “experiência” tem relação direta com as preocupações sobre a afetividade presentes na teoria de Wallon. E, de certa forma, a proposta por mim desenvolvida propunha uma experiência de integração a partir do movimento com a cognição e a afetividade de cada professor.

As escolhas das estratégias formativas para a oficina “Corpo e Palavra” foram decorrentes das vivências que tive como atriz, especialmente na Cia. de Artes e Ofícios, como contadora de histórias do Grupo Manuí, como arte-educadora do Projeto OCA (Oficinas Culturais Anchieta) e da ONG Mais Diferenças.

A proposta foi trabalhar com três eixos que se complementam. Foram eles: as práticas corporais (alongamento, massagem, danças brasileiras e jogos rítmicos), o conceito da arte de contar histórias da professora, doutora e contadora de histórias Regina Machado e a técnica de atuação criada por Marcio Mehiel, diretor e preparador de atores, trabalhada no Ateliê de Artes e Ofícios. Essa escolha se deu por uma razão muito simples: são essas as técnicas e os conceitos que utilizo ao me aproximar de uma história a ser narrada ou encenada, é desta forma que eu deixo “minhas marcas” conforme reconhecia o alemão Walter Benjamin.

5.1. Diário de Bordo

Primeiro encontro – A chegada

Intencionalidade Formativa (objetivo do primeiro encontro): apresentação da proposta e dos participantes, práticas corporais lúdicas de integração do grupo, jogo dramático, percepção do corpo-narrador.

Sala pequena, piso frio, não apropriado para o trabalho corporal. Vinte e oito pessoas entre professoras e estagiários de educação física. Andréia Jesus, parceira de longa data, me apresenta, ela já está trabalhando com eles há meses e o trabalho nas escolas, no contra turno das aulas, vêm acontecendo de forma brilhante. Desta maneira tenho ao redor de mim, professoras que foram convidadas a fazer parte do Programa Mais Educação por já realizar um trabalho diferenciado na sala de aula e receberam como parceiros estagiários de educação física com muita disposição para o início da vida profissional, pessoas realizadas, valorizadas, e cheias de expectativas.

Começo me apresentando, mas como sempre, é apenas uma formalidade, os olhares me dizem que o que querem não é saber quem eu sou e sim o que vamos fazer. Então passo a palavra para Eduardo Galeano e sendo sua porta voz (corpo-voz) conto a eles a História da Ressurreição do Papagaio.

Após o “papagaio ressuscitar” todos nós estávamos respirando mais e melhor. Pedi a eles que cada um se apresentasse da seguinte maneira: dissesse seu nome, o significado, a história do seu nome (por que tem esse nome), se soubesse, e por fim como gostaria de ser chamado. Essa foi nossa primeira roda de histórias. Embora todos já se conhecessem esta foi uma nova apresentação, a cada história uma descoberta. Em seguida iniciamos o trabalho corporal com alongamentos e jogos corporais, cantamos e realizamos exercícios de percussão corporal.



Figura 1



Figura 2

Trabalhamos com o conceito de corpo-casa e as práticas corporais como possibilidades de “habitar-se” com mais conforto e bem estar. Iniciamos com a consciência dos pés paralelos, joelhos destravados e um enrolamento deixando com que o peso da

cabeça e a força da gravidade fossem aliados no alongamento da coluna, sem contudo ultrapassar nenhum limite, mas sim, lentamente ampliá-los.

Para encerrar um exercício cênico, onde os participantes, divididos em grupos, montavam uma imagem, com seus corpos parados, e os outros adivinhavam que imagem era aquela. As imagens “fotografias vivas” foram: academia, velório, desfile, show de rock férias e assalto ao banco. Foi possível entendermos que lugares eram aqueles apenas com a disposição dos corpos no espaço e com aquelas imagens, refletimos sobre o corpo narrado.

Pedi a eles que trouxessem alguma história a respeito do Jukery, que já foi um Hospital Psiquiátrico e é hoje um Parque Municipal, o local guarda muitas histórias e lendas. Também pedi que um voluntário trouxesse sua história preferida para ler ou contar no início do próximo encontro e que outro trouxesse para narrar ao final.

Minhas impressões: fiquei muito entusiasmada com a disponibilidade e entrega dos participantes, creio que trilharemos um percurso com muitas descobertas, onde a prática e a experiência serão nossos nortes e a reflexão sobre ambas nosso porto seguro. As práticas corporais foram extremamente bem “recebidas”.

5.2. Estratégias formativas

5.2.1. Práticas Corporais

As práticas corporais escolhidas para essa formação foram selecionadas ao longo de uma trajetória de dezoito anos de pesquisa e prática como atriz e arte-educadora. Através de jogos dramáticos, danças brasileiras, massoterapia e técnicas de reeducação do movimento.

Sem o propósito ou a pretensão de trabalhar o corpo do professor de maneira terapêutica, a proposta foi ampliar o olhar do participante para seu corpo e conseqüentemente para sua presença, integração e bem estar.

Em um trabalho de artes cênicas (seja um ensaio, um curso, uma oficina ou uma apresentação), a primeira coisa que se costuma fazer é um bom aquecimento corporal e vocal. Isso passa a ser algo natural, como a afinação de um instrumento musical. Esta prática sempre fez parte dos meus planejamentos de abertura de uma aula para atores, crianças, adolescentes ou professores. Todavia, chamou-me a atenção o fato de os professores, em seus comentários sobre as aulas, ressaltarem as práticas corporais como um dos momentos mais significativos. Talvez, porque essas práticas e essa temática estejam tão distantes das propostas de formação

docente. Outra percepção que sempre fica evidente é a relação do trabalho corporal com um estado de presença ampliado. De acordo com Viana e Castilho (2002)

Estar presente em seu próprio corpo é o primeiro passo para um professor que se deseja mais livre, mais criativo, mais consciente de si, dos outros, do lugar que ele ocupa. Saber dosar seu esforço com economia e sabedoria, para evitar o desgaste desnecessário com o uso indevido de seus apoios (pés, quadril, costas) e dobradiças (articulações). Estar consciente de sua postura corporal, seu padrão de movimentação, e seu tom de voz, que dizem muito mais do que as palavras. (p. 23-24)

Utilizando o conceito de “corpo-casa” e posteriormente de “corpo-instrumento”, objetivou-se levar os professores e estagiários a reconhecer seus corpos com mais consciência, procurando habitar esse “corpo-casa” com mais qualidade e satisfação e também procurando usar seu “instrumento” com menos esforço e mais eficiência.

O caminho, acreditamos, é o da consciência corporal, a consciência dos movimentos e da expressão corporal. Técnicas que estimulam a escuta interna. Que priorizam o processo individual, sem estimular a competição. Que sugerem, muito mais do que ensinam, uma via de autoconhecimento e de construção da autoestima e da autoimagem (VIANNA e CASTILHO, 2002, p. 33)

Ou nas palavras de García (1999) adotamos uma orientação personalista, cujo fundamento é proporcionar ao professor um autoconceito positivo nas dimensões profissional, pessoal e processual.

(...) o mais importante é a autodescoberta pessoal, o tomar consciência de si próprio (...) utilizar-se a si mesmo de forma eficaz (p. 38).

Tanto quanto na visão de ato motor proposta por Wallon, segundo Mahoney (2004):

A dimensão motora “oferece as funções responsáveis pelos movimentos das várias partes do corpo que, ao se combinarem, constituem o ato motor, que é um dos recursos mais organizados e preponderantes para o ser humano atuar no ambiente” (p. 16)

Segundo encontro – Soberania da História

Intencionalidade Formativa (objetivo do segundo encontro): socializar as impressões e reverberações no cotidiano do primeiro encontro, práticas corporais, exercício cênico com o uso de objetos (bastões), iniciar as reflexões sobre da arte de contar histórias. Tema da reflexão: “Soberania da história”.

Iniciamos o segundo encontro com as impressões do encontro anterior, para minha surpresa grande parte já havia trabalhado os exercícios corporais com as crianças do “Programa Mais Educação”, e deram depoimentos de muita satisfação por parte deles e dos alunos.

Ouvimos então a história favorita de uma estagiária de educação física que leu com muita vergonha, tornando assim a narrativa um pouco cansativa por dificultar o entendimento do texto, mas foi notória sua coragem em ser a primeira o que encorajou os outros.

Em seguida iniciamos o trabalho corporal pela consciência dos pés. A importância da consciência da distribuição do peso do corpo nos três apoios: dedão, dedinho e calcanhar. A relação do dedinho com os arcos dos pés e destes para a boa sustentação do corpo na vertical. Massageamos os pés com o uso de bastões.



Figura 3



Figura 4

Em seguida iniciamos um exercício lúdico de caminhada em quatro tempos, sendo os comandos de zero a três.

Zero = total imobilidade

1 = caminhada o mais lento possível percebendo as articulações

2 = caminhada no ritmo cotidiano

3 = caminhada o mais rápido possível sem correr

Este exercício após todo o trabalho de massagem nos pés potencializa a consciência do caminhar. Partimos então para uma prática lúdico-corporal em trios.

Após o intervalo cada participante pegou novamente um bastão, para então exercitar a imaginação criativa, tão fundamental no trabalho com as histórias. Através da expressão corporal cada um atribuiu outro significado para o bastão em um exercício cênico chamado “Muitos objetos em um só objeto”. Foram muitos os objetos: remo, alteres,

flauta, corda bamba, guarda chuva. Vale ressaltar que a proposta era que se respeitasse a forma do objeto (bastão), mas estavam livres para brincar expressando objetos de diversos tamanhos (desde que se respeitasse a forma), para citar alguns: escova de dente, lápis, batom, palito de dente.

Passamos então para uma roda de histórias chamada: “Menina cê não sabe...”. A proposta era que cada um contasse uma história sobre o Complexo do Juquery, podendo ser verdade ou não. Houve histórias que já são lendas na cidade, outras que aconteceram com o “amigo do amigo”, mas na hora da narração a professora narrou como se fosse com seu avô. Enfim, o importante não era a veracidade dos fatos e sim a disponibilidade para se apropriar das narrativas.

Demos início à reflexão sobre a arte de contar histórias, a importância de se permitir ser “porta voz (corpo/voz)” da história. Ou a “soberania” da história, segundo o conceito da Profa. Dra. e contadora de histórias Regina Machado.

Encerramos o dia cantando e dançando um cacuriá (dança típica do Maranhão) chamado Olaria do Povo. E como a professora que iria trazer uma história para fechar o dia não o fez, eu mesma contei uma história finalizar.

Minhas impressões: percebo que eles chegam um pouco cansados, já acordaram cedo e trabalharam durante toda a manhã, logo após o almoço seguem para o espaço, começar com a conversa não foi uma boa escolha, alguns quase dormiram ao ouvir o relato dos colegas. Por outro lado eles têm uma entrega muito considerável para todo trabalho corporal, portanto seguirei mesclando a reflexão com a prática e seguindo sempre o que nos diz o momento presente, que é onde reside a experiência!



Figura 5

(...) o prazer e a alegria ainda são, e serão sempre, os principais ingredientes de um aprendizado eficaz (VIANNA E CASTILHO, 2002, p. 29)

5.2.2. Soberania da história

Servir fielmente à história é ter a possibilidade de deixar-se levar por ela, permitindo que a história guie a voz, o gesto, o olhar, a cadência da narração. (MACHADO, 2004, p. 70).

Para essa formação, o conceito de “soberania” da história (MACHADO, 2004) foi um dos pontos principais para a aproximação do professor-contador de história com a arte da narrativa.

Segundo alguns relatos dos participantes, este conceito foi bastante “libertador” pelo fato de não ser preciso necessariamente “se fantasiar” ou fazer “vozes diferentes” para que a narração seja “boa”.

É muito comum assistir a apresentações preenchidas com estímulos visuais e sonoros que, ao final, a percepção da história, o principal, se perdeu.

Certa vez, ao assistir uma apresentação de um grupo de contadores de histórias para crianças, pude entender o significado do que é uma performance com muita técnica e nenhuma presença. O grupo usava muitos recursos externos como figurinos coloridos, cenário, música, instrumentos musicais, objetos diversos, malas e baús. As crianças olhavam encantadas para tudo aquilo, mas... onde estava a história que contavam? Não me lembro sobre o que falava e nem ao menos estabeleci um diálogo significativo com aquele momento. A narrativa se perdeu no excesso de informação visual, que acabou por se sobrepor à história. Era a mesma sensação de ir ao shopping, olhar várias vitrines e sair de lá com muitas sacolas, porém todas vazias. (LEIRIA, 2011, p. 31)

Sobre essa disponibilidade, OIDA (2001) nos fala que o ator (no nosso caso o professor-contador de histórias) deve ser “esquecido” pelo público por estar a serviço de algo maior, a história que está sendo contada.

No teatro Kabuki, há um gesto que significa olhar a lua, onde o ator aponta com o indicador o céu. Um ator muito talentoso pode executar esse gesto com graça e elegância. O público pensa então: oh, que belo gesto! Admirando a beleza de sua interpretação e seu domínio técnico. Mas pode igualmente acontecer que, diante de outro ator que faz o mesmo gesto de apontar a lua com o dedo, o público vê simplesmente a lua, sem se preocupar em saber se o ator se moveu elegantemente

ou não. Eu prefiro este último tipo de ator; aquele que oferece a lua ao público. O ator que é capaz de se tornar invisível. (p. 18)

Sendo este conceito de “soberania da história” apropriado e desde que cada um respeite seus limites e características, colocando-se, de fato, como “porta voz” (corpo-voz) da história, muitas serão as possibilidades de produção de sentido. Abaixo o relato da coordenadora do programa sobre a estagiária Joana.

A Joana era uma das pessoas que mais sofria, era nítido o sofrimento, a tensão, porque aquilo era um corpo que parecia que não cabia, tinha uma formosura, que parecia não caber, porque também havia um estereótipo da formosura, né? Então, quando a Joana se vê, que com aquele corpo dela, daquele jeito, há uma formosura, e a formosura da Joana está nos olhos, do jeito que ela olha, do jeito que ela fala, então ela não precisava subir o tom de voz, ela não precisava ser outra coisa, acho que isso também é muito importante, a oficina a gente tinha isso como objetivo, que as pessoas pudessem encontrar o que eles poderiam ser enquanto contadores, e não o que a gente desejava que elas fossem. Então eu acho que cada uma daquelas pessoas pode encontrar seu jeito de contar, o seu jeito de contar história, então a Joana pode encontrar o seu jeito de contar histórias na sua formosura como a Bianca pode encontrar o seu jeito de contar história que é se transformando para contar, são coisas muito distintas, mas possíveis dentro desse mesmo espaço. Do meu ponto de vista esse é o grande exercício que enquanto pedagoga “vêia” eu queria proporcionar a elas, porque isso é o exercício da diversidade, eu quero que elas acreditem nisso, que as crianças não precisam apresentar as coisas da mesma maneira, para que elas se deem conta disso, só vivendo algo potente assim, poder olhar o outro, ver a Joana com aquela dificuldade, mas ao mesmo tempo com aquela presença, porque a dificuldade não tirou a presença da Joana, quem sabe essa seja, uma das coisas mais bonitas, do trabalho. Quer dizer as dificuldades não tiraram a presença do sujeito, quer dizer, as dificuldades fizeram a presença do sujeito, então acho isso importante, acho isso fundamental! (C.)

Terceiro encontro – O encontro com o repertório

Intencionalidade Formativa (objetivo do terceiro encontro): exercitar a disponibilidade para o encontro. *Tocar e ser tocado, massagem em duplas, exercitar a prática rítmica em duplas e aprofundar na técnica de narração de histórias. Refletir sobre a importância do repertório. Encontro narrador-história.*

Começamos o terceiro encontro com a história de uma professora, também um pouco tímida, mas com muita disposição.

Passamos para um alongamento e em seguida para uma massagem sutil em duplas com o foco no: trapézio, nuca e escapulas



Figura 6

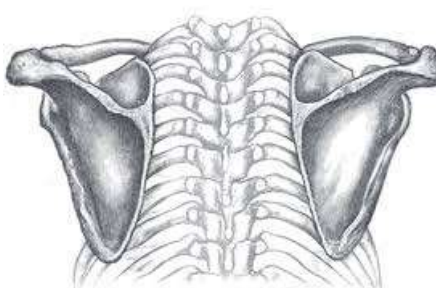


Figura 7

Em seguida um exercício cênico para potencializar o estado de prontidão e outro com o mesmo propósito acrescentando a noção rítmica com o uso dos bastões.

Após o intervalo demos sequência ao trabalho teórico reflexivo sobre a arte narrativa. A importância do repertório foi o tema abordado. Encerramos o dia com a história de uma das participantes. Que pediu a todos para fechar os olhos, para que se sentisse mais a vontade, ela nos relatou a dificuldade de contar histórias para adultos, e nos narrou uma divertida história de Pedro Malasartes, todos aproveitaram para ficar confortáveis nos colchonetes com os olhos fechados.

E para o próximo encontro cada dupla vai trazer uma história (que ambos queiram contar) para que trabalhem em sala.

Minhas impressões: hoje o tema principal foi o encontro. Primeiro entre os participantes através do toque, da massagem. Fica evidente a dificuldade de alguns, porém também é visível a vontade de superar, e o bem estar após a prática. O outro “encontro” que abordamos foi o do narrador com a história, antes de agradar o ouvinte a história precisa ter encantado o narrador.

5.2.3. Escolha do repertório e preparação para a história

Outra preocupação fundamental é a escolha do repertório. Do meu ponto de vista, a “boa” história é aquela que determinado narrador quer “se ouvir” contando, ou seja, aquela história que “diz” algo a ele e como consequência diz muito aos ouvintes. Há narradores que se identificam com histórias engraçadas, outros preferem as histórias de terror, de encantamento, contos tradicionais, determinados autores etc. Não há uma história que seja boa para TODOS. É fundamental a pesquisa rumo à consciência de si mesmo e a autodescoberta.

Com base nessa convicção, pedi aos participantes que trouxessem suas histórias favoritas, “aquela história” que realmente cada um desejasse contar aos outros.

Em um projeto como esse em que contar histórias fazia parte da rotina dos professores e estagiários, era preciso “garimpar” o repertório para que realmente aqueles momentos pudessem tornar-se uma “experiência” significativa para os narradores e para os alunos.

Muitas vezes, contar histórias para os alunos passa a ser uma atividade obrigatória dentro do planejamento escolar. Com a obrigatoriedade, o professor acaba executando diariamente a tarefa, sem preparo anterior, sem refletir sobre a importância dessa prática para as crianças. O trabalho acaba se tornando maçante. Qualquer história pode ser contada, de qualquer forma, de qualquer jeito. Desta forma, fica difícil fazer deste momento algo prazeroso (LEIRIA, 2011 p. 35).

Quarto encontro – A experiência

Intencionalidade Formativa (objetivo do quarto encontro): Potencializar o estado de prontidão e presença através de exercícios corporais. Refletir sobre o texto de Jorge Larrosa sobre a experiência. Iniciar a prática com as histórias escolhidas pelas duplas.

Iniciamos o quarto encontro com a narração das práticas de duas professoras no projeto Mais Educação. Em seguida exibimos alguns vídeos curtos para introduzir o tema que trabalharíamos no aquecimento corporal: consciência do osso sacro, a base da coluna vertebral. E a consciência de que a coluna cervical (da qual o pescoço faz parte) tem importante papel na estruturação do corpo na vertical.

Em seguida trabalhamos com um exercício lúdico chamado girafa-elefante que trabalha de forma muito descontraída o estado de prontidão e presença expandidos.

Refletimos sobre o texto de Jorge Larrosa “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” e sobre a importância da prontidão e presença no momento da narrativa. Iniciamos o trabalho prático em duplas com as histórias escolhidas.

Primeiramente entrando em contato com a estrutura narrativa da história escolhida e percebendo os três momentos principais da história: começo, meio e fim ou introdução, conflito e desfecho. Depois pedi a eles que encontrassem os principais personagens e definissem três características para cada um deles.

Minhas impressões: percebo que o simples fato de saberem que em algum momento irão contar as histórias gera uma tensão muito grande em alguns, percebo que quanto mais conceitos e técnicas forem apreendidos mais leveza será possível. Trabalharei nos próximos encontros com uma técnica de atuação físico-energética para a narração de histórias.

5.2.4. Experiência

O escritor uruguaio Eduardo Galeano narra no prólogo do seu livro “Palavras Andantes” como foi chegar à casa do xilogravurista José Francisco Borges em Bezzeros, uma pequena cidade do interior do nordeste brasileiro. Sua visita tinha o propósito de convidar o artista para fazer as gravuras do novo livro que o escritor preparava:

“Explico meu projeto: imagens dele, suas artes da gravura, e palavras minhas. Ele se cala. Eu falo e falo, explicando. Ele, nada. E assim continuamos, até que de repente percebo: minhas palavras não têm música. Estou soprando em flauta rachada. O não-nascido não se explica, não se entende: se sente, se apalpa quando se move. E então deixo de explicar e conto (...) Conto a ele os contos; e este livro nasce.” (GALEANO, 1994, p 02)

Em muitas das formações que participei, pude identificar o professor “soprando em flauta rachada”. Os participantes podiam até estar em silêncio e alguns até mesmo acenando que “sim” com a cabeça, mas eles não estavam vivenciando uma experiência, não saíram de lá diferentes.

Uma das palestras que mais me marcaram no meu processo formativo foi da atriz italiana Roberta Carreri do grupo teatral dinamarquês Odin Teatret, durante o Festival Internacional de Londrina em 1998. Roberta afirmava que nós, que a ouvíamos, poderíamos estar pensando em qualquer coisa trivial, como: o que iríamos jantar, aquela conta de luz que ficou por pagar, o arrependimento de não ter ido ao banheiro antes do início da palestra, etc. Qualquer um ali tinha o direito de pensar no que quer que fosse, porém ela não. Por estar “em cena”, com todo o foco para seu relato, ela precisava estar 100% ali, presente. Essa qualidade de presença era praticada pelo grupo através de acrobacias. Embora eles jamais levassem uma técnica circense para o palco, faziam dela seu treinamento diário: uma vez que na acrobacia em dupla, por exemplo, se um dos dois atores não estiver 100% presente, o outro simplesmente cai. Em cena quando o ator não está 100% presente ele também “cai”, porém como a queda não é física, o público muitas vezes nem percebe, ainda que perca o interesse pela história contada, sem entender o porquê. Ao contrário, quando o ator está em seu estado de presença “dilatado”, seguindo a

definição de “corpo dilatado” usada pelo diretor Eugenio Barba, a percepção do expectador também se dilata.

Com base nisso, a cada formação, após cada exercício físico, eu chamava a atenção dos professores para a percepção do estado de presença diferenciado.

Talvez seja a presença, a qualidade primordial do narrador. É essencial que ele esteja em harmonia com seus conteúdos internos, com o ambiente em que se encontra e com as pessoas presentes. A presença se relaciona com atitude de ser aquilo que se faz. O contador é a história quando ele a conta. (ROCHA, 2010, p. 313). Porém este estado de presença deve estar a serviço da história e não da exibição do narrador.

A presença do contador não é o exercício autoritário de sua pessoa, ao contrário, é uma qualidade que remete o ouvinte para si mesmo e evoca, em cada um, suas próprias significações. Estar presente não é fascinar para melhor dominar. É remeter cada um para sua realidade, pois permite ao ouvinte, transitar por valores humanos, significações profundas ocultas na superfície da trama narrativa através da arte de narrar, através da pessoa no narrador. (MACHADO, 1989, p. 218).

Quinto encontro – Técnica de Atuação

Intencionalidade Formativa (objetivo do quinto encontro): Massagear a face em duplas, exercitar a preparação vocal e corporal e introduzir a técnica físico-energética de Marcio Mehiel para a narração de histórias.

Iniciamos com um relaxamento e massagem facial em duplas para ativação e consciência dos músculos da face.

Em seguida aquecemos a voz com técnicas de aquecimento vocal finalizando com uma ciranda de roda. Neste encontro introduzi a técnica de atuação que utilizo para contar histórias. Esta técnica é trabalhada no Ateliê de Artes e Ofícios do diretor Marcio Mehiel. Primeiramente expliquei um pouco da teoria da técnica físico-energética e experimentamos alguns exemplos de impulsos. Em seguida pedi a cada um deles que escolhessem uma única frase da história escolhida pelas duplas e um impulso para dizer aquela frase. Eles então escreveram seus impulsos em um papel e caminharam pela sala ao encontrar um colega disseram e ouviram as frases com seus respectivos impulsos.

Ao final pedi a eles que escrevessem uma avaliação sobre o processo formativo, este foi o encontro que marcou a metade da trajetória.

Minhas impressões: eu sempre me impressiono com a técnica de Marcio Mehiel, a eficácia com que os impulsos chegam às diferentes pessoas, fazendo-as perceber que é

possível atuar, contar histórias com consciência de cada momento. O fato de a condição humana nos igualar e assim sermos capazes de expressar os mais contraditórios afetos da alma é uma das características que mais me encanta no ofício do ator.

5.2.5. Técnica Físico-energética

O prévio trabalho com as práticas corporais e os conceitos trabalhados sobre a arte da narrativa, relatados anteriormente, foram a base para a aproximação do si mesmo, primeiramente e depois da história propriamente. Porém, para que este estado de presença fosse possível em um ambiente de exposição como é uma apresentação e levando em conta alguns afetos que aparecem para a grande maioria dos participantes da formação (insegurança, vergonha, timidez etc.) fez-se necessária a utilização de uma técnica capaz de ocupar em vez de pré-ocupar o professor-narrador. Só assim, ele poderia estar inteiramente a serviço a história.

As principais técnicas de atuação têm o propósito de trazer o ator para o momento presente, para que este possa entrar em contato com a situação fictícia, onde tudo é “falso”, inventado (texto, cenário, relações), e estar a serviço das questões humanas que são verdadeiras.

De todas as técnicas que tive acesso em dezenove anos de estudo acadêmico e extra acadêmico aquela que, a meu ver, mais dialoga com a “pessoa do ator” é a de Marcio Mehiel desenvolvida no Ateliê de Artes e Ofícios em São Paulo. Por ser uma técnica nova e em constante reelaboração, qualquer tentativa de explicá-la, inevitavelmente, será insuficiente. Por isso, optei por descrever um único aspecto dessa refinada e extremamente complexa técnica. Vale ressaltar que este não ocupa o primeiro e nem o último lugar, porque esta é uma técnica que se baseia na circularidade e não na linearidade. Trata-se da consciência e escolha dos impulsos.

Impulso, dentro desta técnica, pode ser definido como os afetos da alma humana.

A técnica dos impulsos tem como base a consciência, a imaginação criativa e a respiração. A técnica consiste em “mapear” (escolher) um impulso, que aproxime o ator da situação fictícia. Parte-se do princípio de que a todo o momento estamos sob

o efeito de um impulso (na maior parte das vezes, inconsciente) e este está intimamente relacionado aos nossos padrões de comportamento. Esses impulsos inconscientes podem aparecer, e com frequência aparecem, na interpretação de um texto. Por exemplo: o contador de histórias pode estar narrando uma situação de amor e encantamento e estar sob o impulso da vergonha, da insegurança. Outro exemplo: um ator pode estar interpretando uma situação de pânico, mas estar sob o impulso da vaidade, não querendo parecer “feio” para as câmeras.

São inúmeros os exemplos. O fato é que o ator ou o contador de histórias não se encontra totalmente presente, deixando o espectador em uma situação fragmentada a fazê-lo, com certa frequência ao longo do espetáculo, perder o interesse e com isso ficar impedido de ser afetado pela experiência de vivenciar a história que está sendo narrada ou encenada.

A técnica consiste em escolher um impulso que dialogue com o momento que será encenado. Essa escolha é feita através do contato com a cena e depende muito do ator. Não há impulso certo ou errado e sim verdadeiro ou não, e isso depende do quanto aquele ator está disponível a entrar em contato com determinada situação e encontrar o impulso que o represente, naquele momento. Pode ser em uma palavra que traduz para o ator o afeto/sentimento, mas pode ser também uma sensação ou uma frase. Após o “mapeamento” da situação, o ator imagina que esta palavra “entra” pela sola dos seus pés e “sai” pelos olhos à medida que inspira e expira. A imaginação criativa é a grande aliada deste momento. E realizar este percurso imaginário, da sola dos pés até os olhos, traz a presença do corpo todo.

Faço um convite ao leitor deste trabalho: fique sentado com os dois pés no chão ou (de preferência) em pé. Imagine a palavra “paz” entrando pela sola dos seus pés e saindo pelos seus olhos. Faça ao menos cinco respirações completas, sem pressa. Perceba quais foram as sensações. Agora faça o mesmo com a palavra “raiva” e deixe essa sensação percorrer seu corpo e “sair” pelos seus olhos. Perceba as sensações. Para finalizar respire a palavra “consciência” que segundo o criador da técnica, Mehiel, é um impulso que neutraliza os outros.

Se o fizer com concentração notará que as diferenças são muito perceptíveis e se experimentar dizer uma frase, como por exemplo: “olá, que bom que eu te

encontrei!” com esses diferentes impulsos (raiva e paz, por exemplo) perceberá que cada frase irá traduzir situações internas muito distintas.

Algo muito importante de ressaltar é que em um primeiro momento pode vir a “tentação” de fazer o estereótipo da “paz” ou da “raiva” e estes de nada valem. Não há um único jeito de se expressar qualquer impulso, o que há é o encontro destes afetos humanos com cada pessoa no momento presente. A “paz”, por exemplo, pode trazer vontade de chorar para um, de sorrir para outro, de não fazer absolutamente nada para um outro. Todas as expressões são possíveis desde que guiadas pelo encontro (de quem está respirando com aquele determinado impulso), e este encontro deve acontecer sempre no momento presente.

Este é apenas um dos aspectos desta técnica que vem sendo apropriada por atores de teatro, cinema, televisão e no campo da narração de histórias.

Vou me deter a descrever como trabalhei com os professores e estagiários a técnica dos impulsos para a narração de histórias. Esta prática é feita no Ateliê de Artes e Ofícios com diversas variações.

Primeiramente pedi a eles que selecionassem uma frase da história que iriam contar. Poderia ser uma frase do narrador ou de algum personagem e que ao entrar em contato com aquela situação sentissem um impulso para dizer a frase. Pedi a eles que escrevessem o impulso em um papel sulfite com letras grandes. Eles, então, exercitaram a respiração com o uso da imaginação criativa e sussurraram sua frase com o uso do impulso. Em seguida, caminharam pela sala e respondendo ao comando encontraram um colega. Primeiro respiraram seus impulsos olhando nos olhos do colega e em seguida cada um disse sua frase, trocaram de duplas algumas vezes. Por fim, trocaram os papéis onde estava escrito o impulso escolhido e continuaram dizendo a mesma frase. Que já não era mais a mesma, pois “dizia” algo diferente. O resultado foi surpreendente!

No meu percurso de contadora de histórias identifiquei a “clareza” como um dos impulsos mais eficazes para a “soberania” da história. Porém não há regra. Para os professores e estagiários sugeri alguns e deixei que eles descobrissem outros; esta escolha é similar à escolha do repertório: a melhor escolha é aquela que for melhor para o narrador no momento presente. O que fica evidente é que em situação de exposição alguns impulsos como: vergonha, medo, insegurança, muitas

vezes, aparecem como um padrão de comportamento e, sendo assim, nada servem, então, outro impulso pode e deve ser colocado em seu lugar.

Outra questão é quando entram personagens e diálogos na história. Neste momento, é preciso “mapear” aquele personagem, naquela situação, dizendo uma daquelas frases. O texto fica com várias marcações, lembrando uma partitura musical. O contador de histórias sente-se seguro como um instrumentista que sabe tocar seu instrumento e também compor sua partitura.

Sexto Encontro – O poder das palavras

Intencionalidade Formativa (objetivo do sexto encontro): exercitar a auto-massagem facial, aquecer corpo e voz, celebração do dia dos professores e reflexão sobre as avaliações e a técnica vivenciada no último encontro. Refletir sobre o poder das palavras.

Iniciamos o trabalho fazendo uso de escovinhas para ativação da circulação sanguínea das mãos e face. A massagem segue os movimentos dos músculos.



Figura 8



Figura 9



Figura 10

Em seguida dançamos e cantamos uma cantiga popular para o aquecimento do corpo e voz. Neste encontro tivemos um café estendido em comemoração ao dia dos professores, foi um momento de muita interação, conversa e descontração.

Ao final conversamos sobre o poder das palavras e contei a eles a “História dos sete prodígios” de Eduardo Galeano e relacionamos com a técnica físico-energética trabalhada no último encontro.

Minhas impressões: Quando cheguei o clima era de festa, muitos alimentos, bolos, doces, sucos e senti o desejo deles de celebrar, foi o que fizemos durante cerca de 1 hora. Conversamos sobre as avaliações, sobre minha pesquisa de mestrado, sobre as contribuições da formação para o desenvolvimento profissional de todos nós.

Sétimo encontro

Intencionalidade Formativa (objetivo do sétimo encontro): praticar e receber massagens, realizar alongamentos em dupla, dança de roda, dar sequência na técnica de atuação físico-energética para a narração de histórias.



Figura 11

. Iniciamos com um alongamento em duplas com foco nas costelas e coluna vertebral. Seguimos para uma prática lúdico-corporal e após o intervalo refletimos novamente sobre a presença e a “soberania da história” experimentamos a técnica de mapeamento de impulsos para os três momentos da história (introdução, conflito e desfecho) e para seus respectivos personagens.

Minhas impressões: Pedi a eles que narrassem como tem sido o trabalho com as crianças e a troca entre os saberes das professoras e estagiários, me chamou a atenção o depoimento de um estagiário de educação física que relatou que nunca havia contado história antes e agora que está trabalhando com um conto para em breve apresentar sente vontade de contar para quem encontra, já tendo contado para sua família, amigos e o mais inusitado: perguntou para um passageiro que estava ao lado dele no ônibus circular: “Posso te contar uma história?” a pessoa concordou, ele contou a história toda e percebeu que os passageiros ao lado, disfarçadamente, também se curvavam para ouvir.

Oitavo encontro

Intencionalidade Formativa (objetivo do oitavo encontro): Percepção do corpo e suas necessidades, prática da técnica físico-energética com o texto narrado

Realizamos novamente uma sequência de massagem em duplas e uma prática lúdico-corporal. Nesta cada participante propunha um movimento que seu corpo estava “pedindo” e o grupo o copiava. Em seguida um participante se retirava da roda e ao voltar tentava adivinhar quem estava guiando o movimento. Partimos então para a prática da narração com uso dos diferentes impulsos mapeados para os trechos das histórias escolhidas pelas duplas. Foi possível experimentar como é possível fazer uso de uma técnica para narrar o texto.

Minhas impressões: Alguns participantes já estão fazendo uso da técnica físico-energética no trabalho com os jovens, especialmente no momento da narração. Um relato

que me chamou a atenção foi ao final do encontro quando estávamos saindo e uma das professoras me chamou e disse que queria contar um “segredo”. Ela me contou sussurrando que há seis meses tirou a carteira de motorista, mas que não tinha coragem de tirar o carro da garagem, e que após os últimos encontros e o uso da técnica dos impulsos já está conseguindo dar a volta no bairro, estacionar e vem se sentindo cada dia mais segura, vem percebendo seus impulsos antes inconscientes e substituindo por outros quando necessário. Me chamou muito a atenção a percepção apurada da professora em relação à integração do seu corpo/técnica de respiração com suas emoções e cognição.

Nono encontro

Intencionalidade Formativa (objetivo do nono encontro): trabalhar com as duplas as histórias fazendo o uso das técnicas e conceitos trabalhados anteriormente. Produzir materiais sobre os encontros anteriores.

Neste penúltimo encontro trabalhei as narrativas com as duplas separadamente, para serem narradas no último encontro. Enquanto isso os outros participantes reunidos em pequenos grupos montavam cartazes com o resumo de cada um dos oito encontros anteriores, eles produziram fotos, vídeos, poesias, desenhos e explicações claras dos exercícios mais relevantes para cada grupo. No trabalho com as duplas ouvi suas histórias e fiz algumas sugestões. Todos estão utilizando a técnica dos impulsos para narração de histórias.

Minhas impressões: Surpreendi-me muito com a qualidade das narrativas e com os cartazes. A escolha dos contos também me chamou a atenção, me parece que eles assimilaram muito bem a questão da importância do repertório e escolheram aqueles que de fato dialogam a com a personalidade de cada contador.

Um pouco da produção do nono encontro (relato dos encontros anteriores):



Figura 12



Figura 13



Figura 14



Figura 15



Figura 16

Cordel produzido no 9º encontro para relatar o 5º encontro

“O que mais marcou neste encontro
É difícil de falar
Pois todos os encontros são fantásticos
Esperamos ansiosos a sexta chegar

Massagens ganhamos na face
Cantigas aprendemos a cantar
Mas com as frases e impulsos
Melhores histórias iremos contar

Impulsos, o que é isso?
Foi muito difícil fazer
Mas, agora que aprendemos
Em tudo impulso vai ter

Tem impulso na leitura
Numa história contada também
Tem impulso até na fala
Tem impulso para alguém

Nossos encontros são prazerosos
Somos o grupo da aprendizagem
Terminaremos o ano felizes
Carregando uma grande bagagem

Décimo Encontro – Até breve

Intencionalidade Formativa (objetivo do décimo encontro): realizar um sarau com as histórias trabalhadas, e práticas corporais trabalhadas ao longo dos encontros.

No décimo e último encontro realizamos um sarau, fomos a um local maior, decoramos com tecidos, tapetes e com os cartazes produzidos no encontro anterior, levamos alimentos para compartilhar. Pedi a cada dupla que contasse a história trabalhada e que sugerisse, antes ou depois da narrativa, uma prática corporal trabalhada anteriormente que quisessem reviver.

Minhas impressões: Saio deste trabalho com muita vontade de escrever, pesquisar, refletir, saio melhor do que cheguei, muito grata, muito transformada, acreditando ainda mais no poder das narrativas, da técnica dos impulsos e na importância do trabalho corporal integrado a todas as etapas da formação.

5.3. Temas Emergentes

Com a intenção de elaborar uma discussão produtiva, pondo em diálogo os depoimentos das professoras e estagiários de educação física (na oportunidade de avaliarem o processo formativo no quinto encontro), o relato detalhado de uma das professoras, a entrevista com a coordenadora do Programa “Mais Educação” e os referenciais teóricos definidos, elegemos os seguintes temas:

- a) A escuta do corpo como referência para o bem estar
- b) A valorização de si pelo conhecimento
- c) A experiência da presença
- d) A trajetória da professora Débora

5.3.1. A escuta do corpo como referência para o bem estar

Responda sinceramente: qual a primeira coisa que você faz quando chega em casa, após um dia de trabalho (ou mesmo de lazer)? Tira os sapatos e joga num canto? Desabotoa a fivela do cinto? Troca a roupa suada? Corre pra tomar um gole d'água? Ou deixa a bolsa/pasta em um canto, liga a TV e se atira no sofá? Ou ainda lava as mãos e o rosto, quem sabe? É bem provável que você, mesmo que não perceba cumpra algum desses rituais, ou outro qualquer. Seja o que for, pode apostar: a cada vez que você volta para casa, faz alguma coisa para se por a vontade, para estar em casa. Ou alguém fica em casa de terno e gravata num domingo? (VIANNA e CASTILHO, 2002, p. 17-18).

A partir das reflexões de Vianna e Castilho (2002) trabalhamos com o conceito de “corpo-casa” e com as práticas corporais como possibilidades de “habitar-se” com mais conforto e bem estar.

Pois saiba, caso você nunca tenha pensado nisso, que a sua primeira casa, a que você tem desde que nasceu, muito antes de morar em qualquer outro lugar, é o seu corpo. Uma casa que é só sua, ocupada só por você, da maneira que você bem entende (ou pode). Você se sente a vontade no seu corpo-casa? (ibid. p. 18).

Ao introduzir a proposta do trabalho corporal para uma turma de professores, a primeira impressão é sempre de recusa. Percebo que os corpos, rotineiramente tensos, tornam-se ainda mais rígidos. Logo surgem as indagações: “Como assim? Quem disse que eu quero e preciso trabalhar meu corpo?” “Não é uma formação de contadores de histórias?”, “Ai... Já vi que vou ter que me expor”; em síntese: “Não quero”.

Nesses momentos, lembro-me da canção de Gilberto Gil: *“o povo sabe o que quer, mas o povo também quer o que não sabe!”*

Tento tranquilizá-los, dizendo que serão práticas corporais muito simples e eficazes para ampliar o bem estar de cada um e que não serão rompidos limites, mas, ao contrário, eles serão ampliados. Em geral, essa fala de nada adianta, no primeiro momento, pois o educador ainda está fora do contato com seu próprio corpo.

Depois de algum tempo, com as atividades sendo desenvolvidas, Então as “janelas” vão sendo abertas.

Cuidar do corpo é o mesmo que manter uma casa: deve-se abrir as janelas para que o ar circule. Quando as dobradiças rangem é sinal de que estão sendo pouco usadas e pedem lubrificação. No caso do corpo, as articulações são responsáveis diretas pelo bom funcionamento de nossas estruturas básicas e também rangem com pouco ou mau uso. É preciso pôr óleo nessas dobradiças de vez em quando, para restituir-lhes a flexibilidade. Não, não é preciso tomar injeções de lubrificantes. Basta mover-se. (VIANNA e CASTILHO, 2002, p. 20-21).

No início, percebo que quanto mais sutil, mais leve a proposta, mais eficaz. Primeiro é preciso garantir que todos se sintam à vontade e seguros, afinal não é toda hora que se vai para uma formação de professores e é preciso tirar os sapatos, levantar da cadeira, brincar. Seguem alguns trechos extraídos das avaliações dos professores que servem para ilustrar a mudança que vivenciam de pois de algum tempo:

Todos os encontros avivaram a importância do respeito e cuidado com o corpo. Sem ele não somos ou fazemos nada (...) Adoro os jogos e brincadeiras corporais (P1).

Corpo e movimento: conhecimento (P3).

Os encontros têm-me propiciado um domínio maior sobre o meu corpo (postura, voz...). As técnicas utilizadas despertam o desejo de reproduzi-las, não como uma cópia e sim, como inspiração. (P 15)

Com relação ao corpo e movimento, acho muito importante, pois aprendemos várias maneiras diferentes de relaxamento, de fazer massagem, como devemos andar, nossa postura, pra mim é a parte mais prazerosa do encontro, pois relaxamos e tiramos toda a tensão, adoro os jogos e as brincadeiras. Cada encontro que termina já fico ansiosa para saber o que vamos aprender na semana que vem. E o bom disso é que essas atividades que você nos ensina passo para os meus alunos, todos adoram e sempre querem mais! (P2).

O processo é muito rápido e, após desfeita a barreira inicial, o que fica evidente é o “querer mais”. Peço aos professores que percebam e pratiquem a escuta dos seus corpos ao longo da semana: percebam, por exemplo, o sono, a cor da urina (após as práticas corporais geralmente a urina fica mais amarelada pelo fato de liberar muitas toxinas acumuladas). Tudo isso faz parte de uma nova relação com esse “corpo-casa”.

De acordo com Vianna e Castilho (2002):

É notável que as pessoas costumam fixar padrões de comportamento que se tornam desnecessários após algum tempo, gerando doença e desconforto. Se o indivíduo consegue descobrir um caminho para reconduzir-se ao equilíbrio, seu corpo, naturalmente, reencontrará sua afinidade com o bem-estar, alegria e o prazer, pois esta é a via natural de atuação do corpo e do homem. Toda situação de bem-estar, de alívio, tende a ser repetida pelo corpo, através de sua memória. Acontece que cada um responde a isso de acordo com os estímulos que recebe, ao longo da vida. (p. 27)

Nas palavras dos participantes:

Trabalho corporal está sendo super agradável contribui em tudo: trabalho, dia a dia, movimentos, brincadeiras e até mesmo massagem que ajuda a me acalmar, acalmar as crianças e trazer elas pra perto de certa forma. (P20).

As contribuições desses encontros tem sido de grande valia. As ações de corpo e movimento tem me ajudado muito, tanto na questão de flexibilidade pelos gestos, quanto na diversidade das possibilidades de se trabalhar com o corpo. E algo muito importante, que eu não posso esquecer é a possibilidade de sentir o meu corpo, poder conversar com ele. (P19).

Sobre o corpo – me auxiliou em minha saúde, espero ansiosa pela sexta-feira para trabalhar com nosso corpo. (P6)

Esta abordagem do movimento e das práticas corporais está intimamente relacionada à teoria de Henri Wallon.

[O autor] considera que o movimento corporal humano não é apenas deslocamento voluntário do corpo ou de partes do corpo no tempo e no espaço, mas é uma atividade de relação da pessoa consigo mesma, com os outros e com o meio, na qual são construídos e expressos conhecimentos e valores (LIMONGELLI, 2004, p. 59)

E é na relação consigo mesmo, com o outro e com o meio que podemos identificar a integração cognição-afetividade e ato motor. As falas dos professores e da coordenadora pedagógica torna isso bem explícito:

Para mim está sendo muito incrível, senti uma melhora em diversos aspectos, como explorar mais meu corpo, explorar e trabalhar mais ideias, não ficar colocando limites, e principalmente houve uma melhora na minha timidez, confesso que sou tímida, mas os encontros de sexta-feira me ajudam e muito. Antigamente, colocava barreiras em tudo para falar e me expor em grupo, e hoje tem um pouco de dificuldades, mas já melhorou em 90%. (P12).

Muito útil. Trabalhamos nessas horas corpo e mente. Aprendemos ao mesmo tempo em que também relaxamos. (P17)

Em relação corpo e movimento, consegui me soltar mais, liberar o que estava preso dentro de mim através das brincadeiras, das histórias, das narrativas. As expressões que ficavam dentro de mim, quando lia algum livro, só passava a frase e não a formação corporal que dá vida a história. Cada encontro que passa aprendo uma ação nova. Tanto na parte

corporal, movimento, quanto com a narrativa e as histórias. Sempre com um conteúdo diferenciado e bastante formal. (P7)

Quanto ao corpo e movimento: os exercícios e alongamentos propostos são muito importante para nos situar no meio em que estamos, tanto para o relaxamento dos músculos como para o despertar dos mesmos. (P14).

A contribuição desses encontros é ilimitada, transcende o corpo e aprimora o movimento, há uma percepção intensa de nós mesmas e do outro, uma conscientização do agora, do momento presente. (P9).

Tenho melhorado minha percepção corporal, enfatizando os sentidos e o relaxamento, melhoras na respiração e no entendimento dos sentimentos que o corpo pode expressar. (P13).

Quando conseguimos perceber as dimensões do nosso corpo, toda a sua expressividade e sensibilidade, conseguimos aprender a administrar nossos sentimentos e capacidade em relação ao meio que nos cerca. Isso faz com que, ao entrarmos em contato com determinadas histórias, as mesmas sejam contadas com mais significado, sentimento. Fazendo com que o contador tenha um encontro com a história e seu corpo. (P5)

(...) elas saem mais professoras, tem um processo de junção do corpo e da palavra, que para as pedagogas... eu acho que tem um momento bonito, para nós... é como se a palavra precisasse ser silenciada, entende, Tati? Para o corpo poder...O corpo poder aparecer, entende? Então em muitos momentos da formação eu acho que isso é muito forte, né? Silencia a palavra pro corpo poder renascer ao mesmo tempo em que se forma um grupo muito forte. (C)

5.3.2. A valorização de si mesmo pelo conhecimento

Garcia (1999), ao discorrer sobre as orientações conceituais na formação de professores, cita Joyce e Perberg. Estes autores sugerem alguns modelos de formação: tradicional (mantém a separação entre teoria e prática), orientação social (visão construtivista), orientação acadêmica, reforma personalista (ênfata aspectos afetivos e de personalidade) e de competências (treino em habilidades, destrezas etc.).

Como já mencionei anteriormente, a orientação personalista é a que mais se relaciona com esta pesquisa. Nesta os limites e possibilidades do indivíduo são os pontos centrais, sendo o professor o “recurso” humano mais importante para a

educação. É fundamental proporcionar ao professor um autoconceito positivo nas dimensões: profissional, pessoal e processual. Segundo Garcia (1999):

O mais importante é a autodescoberta pessoal, o tomar consciência de si próprio, utilizar-se a si mesmo de forma eficaz (...) Desta forma, o professor eficaz é “um ser humano único que aprendeu a fazer uso de si próprio eficazmente, e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas (Combes, 1979, p. 31) (...). De acordo com esses pressupostos, a formação de professores deixa de ser um processo de ensinar aos futuros professores como ensinar, sendo o mais importante a autodescoberta pessoal, o tomar consciência de si próprio. (p. 38)

O propósito da formação, objeto de estudo desta pesquisa, relaciona-se com a autodescoberta pessoal e a consciência de si mesmo. E estas transformações, inevitavelmente, refletem-se na autoestima do professor. Vários depoimentos ressaltam o fato dos participantes vencerem “barreiras” como a timidez e sentirem-se mais seguros.

Os encontros estão sendo de grande importância para o exercício e desenvolvimento das minhas práticas. Percebo que não há o errado e sim o encontro, a conexão do que pretendo realizar, tanto nas narrativas quanto em todas as dimensões do meu trabalho. A clareza dos impulsos é o maior referencial que se deve ter. (P4)

Me sinto mais seguro para passar as atividades para as crianças, na condução das minhas aulas no geral. Está me está ajudando muito no meu crescimento profissional. (P16)

As histórias: experiências inesquecíveis, por ser uma pessoa tímida me ajudou a expor coisas, sentimentos que não costumo fazer no dia-a-dia. De certa forma me liberto com as histórias. Relato (P20).

A cada encontro que passa fico com mais vontade de poder contar histórias, tenho um pouco de medo, mas isso já estou aprendendo a superar. (P2).

Estou me sentindo preparado para contar as histórias, coisa que tinha muita dificuldade no início. Com esse aprendizado aqui quebrei algumas barreiras. (P16)

Esses encontros, a cada sexta, têm acrescentado muito a minha vivência como professora e como pessoa. São o ponto máximo da minha semana, pelo menos um dos melhores! (P9)

Ao trabalharmos com a apropriação do conceito de “soberania da história” e com a apropriação de uma técnica apropriada à narração, muitos professores e estagiários sentiram-se mais à vontade e livres.

Muitas ideias sobre como trabalhar as narrativas, e me tranquilizou ao afirmar: não é preciso vestir fantasia para a história ser boa. (P1).

Das narrativas de histórias: foi muito legal ver minhas colegas contando história, porque pensava que uma história bem contada tinha que ser de memória e com vestimentas (fantasias). (P8).

Está sendo um exercício de comprometimento em poder olhar para a história, senti-la. Gostaria de me aprofundar nesses exercícios de concentração e sentimento que as histórias nos possibilitam sentir. (P19).

Estou pegando gosto pela leitura, estou amando as narrativas. (P12).

Sobre as narrativas de histórias, eu particularmente estou adorando, pois é uma forma de se redescobrir, expandir conhecimento tanto para mim como para nossos alunos. (P14).

Das narrativas de histórias: Momento maravilhoso, de trocas de conhecimento, estratégias e aprendizado. (P21).

5.3.3. A experiência da presença

O conceito de “presença” foi posto em prática desde o primeiro encontro, através dos exercícios físicos e práticas lúdico-corporais, mas também, posteriormente, associou-se à arte da narração e à técnica de atuação. Para estar realmente “presente”, não basta simplesmente estar “de corpo presente” em um espaço. Retomando CODO e seus estudos sobre a Síndrome *Burnout*:

O *burnout* é uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco. (p. 254).

Essa “retirada psicológica” tem diversos graus e todos levados a nos retirar psicologicamente, seja no trânsito, na fila do banco, ou mesmo na sala de aula como alunos ou professores. Hoje em dia com o advento das novas tecnologias “não

faz sentido” nenhum estar inteiro em um lugar que não venha a satisfazer *todos* os anseios, é muito mais “interessante” entrar no mundo virtual, que está sempre aberto e disponível em todos os lugares e momentos. O problema é que jamais poderemos satisfazer todos os anseios completa e imediatamente e as pessoas acabam treinando-se a não estar “presente” e a consequência direta disso é tornar-se menos disponível para o encontro com o outro, pessoa real e concreta, tanto quanto indisponível para o silêncio e para a pausa. Fazendo-se um paralelo com Larrosa (2002) e seu conceito de experiência é possível estabelecer uma relação direta da presença com a experiência.

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (p. 20).

Nessa proposta de formação tive grande preocupação com o estímulo à escuta interna, com os exercícios corporais capazes de promover um contato prazeroso e consciente com o próprio corpo, levando à tomada de consciência de si mesmo. Além disso, ocupei-me de criar a possibilidade de praticar a escuta poética dos contos, a técnica dos impulsos, a arte do encontro com o outro, com a história e, sobretudo, consigo mesmo para vivenciar experiências transformadoras e significativas.

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação (LARROSA, 2009, p. 7).

Para Wallon, conforme explica Calil (2007) o ato motor coloca a pessoa no momento presente:

É o motor que coloca a pessoa na situação concreta do momento presente, que oferece a estrutura para que as emoções e os sentimentos sejam expressos, que une os indivíduos entre si e que se torna recurso privilegiado para a construção do conhecimento. Sendo assim, o movimento tem

extrema importância para a prática docente; é imprescindível para estreitar o relacionamento com os alunos.(p. 11).

Na formação “Corpo e Palavra” utilizaram-se a prática da presença e sua relação com a experiência, através de exercícios corporais, e também do conceito e técnica físico-energética. Para a prática de contar histórias a presença também foi algo marcante.

Nas narrativas de histórias o que mais me marcou foi a importância de estar 100% presente de corpo e alma durante a contação de histórias, até o final dos encontros. (P 13)

Referente às histórias, as narrativas, aprendi muito e o que me chamou bastante atenção foi “Estar presente quando está contando a história”. (P 17).

(...) tem umas fotos que eu estava vendo das oficinas, tem uma coisa muito forte da presença, está todo mundo muito ali. Então essa ideia de que a gente precisa estar suficientemente presente eu acho que isso meio se engendra na veia deles, eles ficam mais potentes. (C)

Considerando, ainda, a ideia de que para se chegar à criança, primeiro é preciso alcançar o educador, levando-o a vivenciar uma dada experiência, vale recuperar as palavras da coordenadora (C):

Eu considero isso um ganho porque para a gente abrir espaço para a presença tão desejada das crianças, eles precisavam estar presentes, e a presença surge em brincadeiras muito sérias, eu acho que esse também é um toque, são brincadeiras muito sérias com o corpo. O meu e o do outro, que faz com que eles fiquem assim com uma carinha de um contentamento que não cabe em si, então o processo todo, a escolha das atividades envolvidas, elas foram muito potentes nessa dimensão (...) e muito rapidamente eles vão sentindo capaz de vivenciar certas coisas com as crianças, eles têm isso muito forte. Porque eu acho que é tão bem vivido no corpo... Porque a gente sempre tem medo de que algo vire técnica, a técnica por si só, mas quando, me parece, que vivido no corpo a densidade vivida no corpo a gente quebra essa técnica mecânica, entende? Então algo se quebra ali, então eles são capazes de viver com as crianças, e isso hoje eu também não tenho mais dúvida, porque foi vivido com eles, enquanto processo formativo hoje eu cada vez mais acho isso, a gente tem que criar condições de proporcionar as experiências.

A valorização de si mesmo pelo conhecimento traz consequentes reflexos no trabalho com as crianças e isso foi reconhecido pelos professores e estagiários:

Esses encontros estão nos proporcionando novas ideias, estratégias, movimentos novos com o corpo e mente. Brincadeiras lúdicas onde as crianças conseguem interagir e compartilhar ideias que elas nunca imaginaram (P10).

A cada aula preparada sempre lembramos (eu e a estagiária) do que acontece no encontro de sexta-feira, para utilizarmos com nossos alunos. Finalizo com uma púnica palavra: Enriquecedor! (P11)

5.3.4. A Trajetória da professora Débora

Acredito que ao contar parte da trajetória de uma professora, dentro de um mesmo contexto, suas queixas e anseios traduzem e narram a história dos outros professores que passaram por essa formação. Dentre todos os relatos recebidos, o que mais impressionou foi o da professora Débora, narrado ao final do oitavo encontro, nos corredores. Pedi a ela, então, que descrevesse a experiência completa para que eu pudesse inclui-la neste trabalho.

A escolha se deu pelo fato de que em seu relato pude observar a presença dos três temas emergentes que foram relatados acima: a escuta do corpo como referência para o bem estar, a valorização de si mesmo pelo conhecimento e a experiência da presença. Além disso, ficou evidente a integração ato motor, cognição e afetividade e a nova configuração desses conjuntos funcionais que resultou na transformação da pessoa de Débora.

Segue o relato:

Falar na formação “Corpo e Palavra” é falar nas contribuições que a formação trouxe para a minha vida profissional, pois foi possível aplicar as atividades desenvolvidas no curso com meus alunos.

No entanto falar na formação é falar também nos benefícios que ela trouxe para minha vida pessoal.

Sempre fui uma pessoa muito insegura, e a formação me trouxe algo formidável que é ouvir meu interior, a ter mais concentração. Exercícios que me possibilitaram ouvir meu corpo, ter mais equilíbrio. Pois bem como disse sempre fui uma pessoa muito insegura e ansiosa e uma das minhas maiores dificuldades sempre foi a autoconfiança, muitas vezes deixei de fazer algo por não acreditar que fosse capaz. Por meio do curso fiz um exercício muito bom e prazeroso que foi escutar meu corpo, e estar presente nas situações. O que

era sempre uma dificuldade para mim. Lembro-me muito bem que nessa época estava passando por muitas mudanças em todas as áreas da minha vida. Mas um dos desafios que mais marcou para mim foi no período em que eu estava tirando minha habilitação. Passei por todas as fases, no entanto, o que mais me deixava com medo era a aula prática, só de pensar eu passava mal. Embora eu tivesse passado inclusive por essa fase, eu ainda tinha um obstáculo que era ter autonomia para dirigir. Eu não conseguia sair sozinha de carro porque sempre tinha muito medo, pois achava que algo de ruim iria acontecer, era uma tortura eu chegava a passar muito mal, com sintomas físicos muito fortes, eu era tomada por um mal estar, tremor no corpo, ficava com o corpo mole, as pernas tremiam muito em algumas vezes eu até tinha vontade de chorar de tão ruim que era a situação. Aos poucos comecei a sair sozinha, mas sempre com muito medo, ouvir música nem pensar.

Em uma dessas vezes que precisei sair sozinha eu bati o carro não foi nada grave, mas o suficiente para não querer mais dirigir.

Pois bem em uma das aulas com Tati, fizemos exercícios de concentração, onde éramos convidados a estar realmente onde estávamos percebendo o ambiente e tudo ao nosso redor e o melhor ouvindo nosso corpo e tirando da mente tudo aquilo que nos tirava a atenção. Esse foi um exercício que me fez entender sobre essa questão do estar verdadeiramente em um determinado lugar e ter uma concentração tal, que possibilite você observar o espaço e estar no espaço. Foi o que me tranquilizou e ajudou na hora de dirigir, pois comecei a colocar em prática todos aqueles exercícios e o resultado foi surpreendente, pois comecei a estar tão presente na situação, que comecei a ficar mais confiante e certa do que estava fazendo. Uma situação que antes eu julgava aterrorizante (eu acho que essa é a palavra certa) passou a ser um prazer. E hoje aquilo que me trazia tanto medo, uso como forma de relaxamento, pois sempre que vou dirigir me sinto muito bem, e costumo dizer que é uma forma de terapia, pois quando saio para dirigir consigo relaxar, pensar e refletir sobre problemas que tenho que resolver é um dos momentos que eu me encontro sem ter medos.

A trajetória dessa professora, observada ao longo dos dez encontros, foi muito transformadora e é possível afirmar pelo seu relato que esta transformação está relacionada a um maior sentimento de bem-estar nas dimensões pessoal e profissional.

No último encontro, que era uma roda de histórias, ela me chamou e disse que achava que não conseguiria contar a história. Eu disse a ela que se ela quisesse conseguiria, mas se não quisesse não tinha a necessidade. Ela me disse que queria muito. Então relembramos seus “impulsos” (técnica físico-energética) e a questão de se permitir ser porta-voz da história escolhida. O estagiário que estava com ela tentou ajudar e disse que poderia contar partes no lugar dela. Ela pensou

um pouco e me pediu: “ *você pode ficar do meu lado?*” Fiquei sentada ao lado dela durante toda a narração, que foi muito bem realizada por ela e pelo estagiário. Foi um momento em que a integração corpo, cognição e afetividade ficou bastante evidente e o que pudemos presenciar foi a pessoa de Débora realizada. Fomos presenteados com uma bela história e muito bem contada.

Não por acaso, essa professora é citada na entrevista com a coordenadora do programa:

Eu sempre me lembro da Débora que é uma menina que eu gosto bastante e que está cada dia mais *serelepe* (risos) a Débora é de uma igreja dessas evangélicas, que eu não vou lembrar, bastante tradicionais, tanto que ela só usa saia, então eu fico lembrando que nas primeiras formações, ela vai com a saiona comprida, ou até o joelho. E a gente diz: olha vem com uma roupa confortável... Mas eu percebo que ela vai trazendo uns lenços para cobrir a parte das pernas, pra ela poder fazer os exercícios que exige um movimento maior do corpo e com a saia não dava pra fazer, então ela está sempre com um lencinho, uma coisa pra cobrir as pernas, então eu acho isso muito bonito porque é aquilo que ela vai dando conta de fazer naquele momento, e a Débora já tinha feito uma revolução porque estava em uma escola que não tinha espaço externo, então ela monta e desmonta diariamente uma tenda, até ela descobrir a casa do caseiro e a gente tomar posse, (risos) e isso se resolve, mas a princípio ela montava e desmontava uma tenda linda que as crianças podiam ficar. Então S. vai vivendo esses movimentos. E é a própria Débora que te diz que ela faz os exercícios de respirar, antes de dirigir, que ela antes não conseguia. No final do ano a gente vai fazer uma apresentação, que não é do *Mais Educação*, porque a Débora também estava comigo em um outro programa, e a gente vai fazer a apresentação do trabalho e uma parte vai outra parte não vai, até porque é livre, vai quem puder, mas uma boa parte vai, e ela se organiza para ir, e eu estou na estação esperando o outro grupo e ela chega e não passa a catraca e me chama e ela fala: “eu não posso ir”, eu falo “é?”, ela diz “é, porque está dando uns problemas lá em casa, mas eu queria te pedir uma coisa, eu trouxe em DVD salvo com a minha apresentação, você apresenta pra mim?” eu falei “Nossa Senhora com todo orgulho, me dá aqui que eu apresento, porque hoje você não vai, mas nas próximas você poderá ir, hoje eu vou falar por você, mas nas próximas a gente vê” e eu vejo uma transformação (...)e agora ela prestou concurso veio embora pra São Paulo, não dava para continuar no *Mais Educação* e ela pediu para continuar no programa que eu coordeno de manhã, ela pergunta se tinha condição eu falei: “imagina Débora, você tem toda a condição, venha” e agora ela está super feliz. E eu estou lendo para elas um conto da Lygia Fagundes que chama Leontina e ela. fica muito emocionada

com o conto e ela um dia chega e fala pra mim: “Andréia, será que dá para emprestar o livro?” Eu digo “olha Débora, eu vou te emprestar, mas não vai contar o fim para as suas amigas”... Ela falou “é eu queria muito, queria muito terminar”, aí eu digo “então você está precisando muito terminar então eu vou te emprestar a Leontina”, e olha que legal hoje a Débora está indo lá para São Paulo de calça (risos). Então eu acho pô... Eu acho isso muito bonito, porque vem de lá, da menina que nas oficinas tinha que se haver com o corpo, porque ela é a moça da palavra, porque na igreja ela tem a palavra, mas o corpo não, o corpo não pertence a ela. Então eu acho que a oficina com a coisa da presença, né? Faz a Débora tornar-se presente e diante do presente ela tem que se haver com as escolhas da vida e me parece que ela vai fazendo escolhas, pequenas, mas muito bem feitas e as escolhas que ela é capaz de administrar, então eu acho isso... Eu acredito que isso é resultado do trabalho. (C)

5.4. Em busca de uma síntese

Ao trazer uma formação de arte-educação centrada em práticas corporais e narração de histórias para professores e futuros professores foi possível observar a urgência das reflexões sobre o papel do corpo e da afetividade na sala de aula. Carlini (1993) encerra sua tese de doutorado com o relato do pesadelo de uma aluna de terceira série em uma escola municipal de Buenos Aires, narrado no livro “A inteligência aprisionada” de Alicia Fernández. Segue o sonho:

Tive um sonho horrível. Estávamos, meus companheiros e eu, na escola. Vinham uns maus e obrigavam-nos a tomar um líquido para diminuir, Um liquidozinho para diminuir-nos, para que entrássemos nas aulas, porque nossos corpos eram grandes para entrar nas aulas. Quando o tomávamos, as cabeças não diminuía, mas os corpos ficavam achatados, como de papel...Como cadernos! Sabe quando as professoras põem os cadernos para corrigir, um em cima do outro sobre a escrivaninha? Assim ficávamos(...) Mas, claro, as cabeças de uns tapavam as dos outros. Era terrível, não se podia ver quem era. Só se viam os corpos-cadernos achatados (FERNÁNDEZ, 1991. p. 261).

No livro “O Corpo que fala dentro e fora da escola”, a organizadora dos artigos, Garcia (2002), fala sobre a sala de aula como local de espera:

Há alguns anos, Cecília Conde realizou um pequeno filme na favela da Mangueira com crianças da escola. O que mais me impressionou no filme foi a expressão das crianças dentro da escola, na sala de aula, e quando na hora da saída, terminada

a aula, saíam pelo portão. Na sala de aula, todas se mantinham sentadas, umas atrás das outras, em silêncio, com olhares de tédio, não pareciam especialmente interessadas no que a professora explicava no quadro. Os corpos parados, os olhos sem brilho, algumas como se estivessem devaneando, outras olhando para o quadro onde a professora escrevia, como se não vissem o que olhavam. Quando batia o sino anunciando a saída, as mesmas crianças pareciam outras crianças, os corpos ágeis gingavam, corriam, se tocavam, os olhos brilhavam cheios de vida, conversavam, riam, já começavam a brincar, a se tocar, a pular e a correr. Era como se a vida tivesse dois momentos – um de espera, outro de acontecer. (p. 7-8).

Pensar na sala de aula como um local de espera, de tédio (Garcia, 2002), ou de um local onde se necessita ficar menor para “caber” (Carlini, 1993) é algo extremamente triste. No entanto, quem nunca passou por essas sensações como discente e/ou docente? Tudo indica, portanto, que se não refletirmos sobre estas questões e fizermos um movimento em direção à mudança essas sensações serão perpetuadas como “normais”.

Na mesma direção está a indisciplina na sala de aula, uma das maiores queixas dos professores. Parece mesmo que as pessoas, constituídas na perspectiva walloniana de ato motor, afetividade e cognição, não aguentassem mais esperar e se rebelassem, assim deixando de respeitar o “sinal” do recreio ou do fim do dia para que a vida pudesse acontecer como ocorre fora da sala de aula.

Na formação de professores realizada, e aqui relatada, a proposta foi levar aos professores e futuros professores essa reflexão, partindo da experiência de cada participante. E isso é o que se pode constatar na fala da coordenadora:

Uma vez proporcionadas as experiências, se forem intensas, elas servem para o sujeito, como é no caso da professora Débora, e eu não tenho dúvida que a Débora se transformou em melhor professora, as coisas acontecem, quando a experiência é de fato impactante ela gera automaticamente esses dois movimentos, e a gente não precisa ficar falando: “E com as crianças? Como é que seria?” Porque esse próprio sujeito é capaz de pensar na criança porque ele tem um reencontro com a criança de si, eles se encontraram em um determinado momento, então ele mesmo vai dizer: “Porque isso aqui dá para fazer com as crianças...” Então ao final dos encontros não precisava nem dizer que dava para fazer com as crianças, porque eles mesmos já iam pensando como era possível, mas tem uma coisa anterior, primeiro eles viveram em si, então essa preocupação: eu vivo em mim, vivido em mim com tamanha intensidade, eu consigo pensar como fazer com as crianças. E eu acho que eles fazem esse salto, nesse sentido, com

muita rapidez. Porque eles estão muito presentes, então acho que tem uma coisa aí entre o corpo e a palavra que é a presença, então o corpo e a palavra só podem ter um novo lugar porque algo se faz muito presente nesse sujeito, se abre, o corpo para o movimento se abre, o corpo para a palavra. (C.)

Capítulo 6: Considerações Finais

*Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.*

*Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.*

*Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.*

(Carlos Drummond de Andrade)

A presente dissertação de mestrado intitulada “*Movimento, cognição, afetividade: o professor em sua integralidade*” se configura como um relato de experiência apoiado por aporte teórico voltado a sua compreensão. Acima de tudo, ela é fruto de uma vida de buscas e encontros, especialmente do desejo de fazer algo neste (e por este) mundo.

Quando iniciei este trabalho já tinha a convicção de que o trabalho corporal com professores era algo necessário e que produzia bons resultados. Tal crença vem sendo trabalhada e aprimorada desde 2011, quando sugeri a onze arte-educadores que cuidássemos do bem estar dos professores. Fala-se muito do “mal-estar docente”, fala-se também que o “cuidar” é inerente à profissão do professor, mas afinal quem cuida do bem-estar do professor? Onde ele aprende a fazer a manutenção do seu corpo/voz, seu “instrumento” de trabalho?

Sempre que se lança uma proposta como esta, um dos principais questionamentos versa sobre qual seria, de fato, a contribuição dessas práticas para aprendizagem do aluno e de que modo o professor a fará chegar às crianças. É notável que esses questionamentos venham de uma visão estreita para o trabalho do professor e para ele como pessoa, colocando-o da condição restrita de um mediador de conhecimentos limitados aos aspectos cognitivos tradicionais. Ao

tratarmos a pessoa do professor, em sua integralidade (ato motor, afetividade e cognição), bons resultados aparecem: as relações interpessoais no ambiente escolar melhoram e em um ambiente mais harmônico e saudável, há mais criatividade e disposição para renovação das práticas pedagógicas .

Embora esses benefícios parecessem evidentes, faltava-me sustentação teórica para referendar minha prática. O encontro com o pensamento e teoria de Henri Wallon veio suprir essa falha. Com ele, outros autores e abordagens se somaram, fomentando uma mais consistente reflexão.

Na banca de qualificação afirmei que meu objetivo era trabalhar o corpo e movimento dos professores, além da narração de histórias para chegar a uma pessoa “mais inteira”, visto que o corpo é muito pouco ou quase nada considerado nos processos formativos em geral. A Profa. Dra. Regina Prandini, integrante da minha banca, gentilmente me corrigiu:

“A pessoa inteira você tem, ela não está lá pela metade, o corpo dela está lá. Pode estar de um jeito que você acha que não é o melhor, mas ela está inteira, está integrada, ela tem uma forma de funcionar. Você pode não concordar com essa forma de funcionar, pode dizer “ela poderia ter mais saúde, mais qualidade de vida, melhor desempenho, se não subordinasse desta forma esse corpo à dimensão discursiva, termo usado por Wallon para cognição”²

Lembrei-me do poema “A flor e a náusea” do poeta Carlos Drummond de Andrade que fala da flor que nasce na rua: “*É feia. Mas é uma flor. Fudou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio*”. Ela não é como *quer*, ela é como *pode* ser.

Após o exame de qualificação, o aprofundamento dos estudos e especialmente a disciplina e orientação da Profa. Dr^a. Laurinda Ramalho de Almeida, o conceito walloniano de integração, foi se tornando cada vez mais claro.

A vida tem suas artimanhas e mesmo com a afetividade e o ato motor muitas vezes subordinados à dimensão discursiva (ao cognitivo), mantemos vivas nossas “flores no asfalto”.

Isso me fez observar como eu mesma ainda estava arraigada à dicotomia corpo-mente na minha forma de pensar. Nossa civilização é fruto de séculos e séculos de equívocos em relação ao papel do corpo e da afetividade e, via de regra,

² Transcrição do áudio gravado na banca de qualificação, com autorização para publicação.

da subordinação destes ao aspecto discursivo. Porém, não é sem razão, ou sem emoção, que venho me ocupando desta temática há pelo menos dezoito anos. Entretanto, hoje, mais que nunca, estou convicta de que a jornada é longa, passa-a-passo todos os dias, mas muito necessária.

Possíveis contribuições desta pesquisa

Após a análise dos depoimentos e entrevista foi possível concluir que a formação “Corpo e Palavra” trouxe contribuições relevantes para o desenvolvimento profissional docente através de uma metodologia de arte-educação centrada em práticas lúdico-corporais e narração de histórias. Também é possível afirmar que houve mudanças significativas na configuração da integração corpo, cognição e afetividade e que essas mudanças trouxeram um maior estado de presença e consequente bem-estar no ambiente escolar e no cotidiano dos participantes.

Que mudanças foram essas? Retomo algumas já detalhadas no item 5.3. Temas emergentes:

- ✓ Consciência da integração entre movimento, cognição e afetividade e percepção da mudança na configuração destes para o maior bem estar,
- ✓ A escuta do corpo e a relação com o bem estar docente;
- ✓ Apropriação dos jogos, brincadeiras e técnicas de narração de histórias e percepção da sua eficácia pedagógica;
- ✓ Percepção da relação estreita entre presença e experiência;
- ✓ Percepção de melhorias no bem-estar, relaxamento e consciência postural no ambiente de trabalho e no cotidiano;
- ✓ Melhoria na segurança, autoestima, autoexpressão;
- ✓ Maior facilidade para se expor em público;

Ao me aprofundar no contexto dos fatos que possibilitaram a realização da formação, através da entrevista com a coordenadora Andréia Jesus, pude também constatar que é possível fazer bom uso das verbas públicas, desde que haja uma intencionalidade formativa e boa estratégia.

A realização desta pesquisa articulada com minha prática profissional auxiliou-me a identificar com mais clareza os aspectos relevantes do processo formativo e um refinamento do olhar para as escolhas que costumava fazer sem

muita consciência, servindo-me, acima de tudo, da análise da prática e das falhas observadas no decorrer dos processos de formação.

O regime de reflexão, estudo e pesquisa foi de grande valia para repensar meus conceitos e minha prática como formadora e especialmente como pessoa. Considero que os objetivos foram cumpridos, embora a temática mereça muito mais atenção por parte dos pesquisadores da educação, das artes e da saúde.

Meu tema e eu hoje

Esta dissertação também é uma flor que nasceu no asfalto.

Acredito não ter sido por acaso, pelo fato de não acreditar em acaso, que este texto foi escrito no ano de um dos maiores desafios da minha vida. Por acreditar que *“meu mestrado pode ser eu”* compartilho com o leitor o aprendizado vivido nos últimos meses de sua escrita.

No final do primeiro semestre tive uma surpresa muito esperada, a gravidez do segundo filho. Já tendo passado por um aborto espontâneo depois da minha primeira filha, não pude deixar de entrar em contato com o medo, que segundo Wallon (1995) é a primeira emoção que se manifesta. Algumas semanas depois, fui surpreendida por um sangramento no meio da madrugada e no hospital veio a notícia mais inusitada: estava tudo bem, era um descolamento de placenta que exigiria repouso em dobro, afinal eu estava grávida de gêmeos!!! Foi um susto e uma alegria inexplicável. Precisei parar, nunca havia feito repouso na minha vida e isso foi um aprendizado em “câmera lenta”. Após um mês estava tudo bem, sentia-me agraciada a cada dia. Porém, passadas algumas semanas, novo susto: uma delas (eram duas meninas) parou de se desenvolver. A dor foi tamanha que parecia não caber dentro de mim. Novamente o medo, a dúvida. Porém o amor era maior: amor pela minha filha Alice, pelo meu marido Leandro e pelo nenê que ainda está aqui. Tive a percepção de que o contrário da dúvida não é a certeza e sim a fé. Foram esses afetos, o amor e a fé que me fizeram e me fazem seguir em frente e viver um dia após o outro com o maior desejo do mundo de em breve estar com a pequena Estela em meus braços e no colo desta família linda que a aguarda com tanto amor.

Mas, afinal o que isso tudo que tem a ver com este trabalho acadêmico?

Talvez, seja apenas o desabafo de alguém que tanto fala sobre o corpo e nos últimos meses da escrita deste texto precisou entender que de fato o movimento também está presente na imobilidade. Talvez, seja o desejo de me despir completamente e tentar oferecer nestas páginas a pessoa que sou hoje, minha versão atualizada. Talvez, seja por entender, enfim, que tudo o que acontece com minha afetividade, cognição e com cada parte do meu corpo acontece com essa pessoa a qual chamo de “eu”, bem como com cada um que forma o que chamamos de nós.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D.D.M. (org.) **Corpo e Educação**. Educação e Linguagem/ Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. v.1, n.1, 1998. São Bernardo do Campo: UMESP, 1998.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O corpo na perspectiva do coordenador pedagógico**. In: **ALMEIDA, Danilo D.M. (org.). Corpo e Educação**. Educação e Linguagem/ Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo: UMESP, 1998.

_____ e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo. Edições Loyola, 2011.

_____ e MAHONEY A. A. **A psicogenética walloniana e sua contribuição para Educação**. A.A. Psicologia e Educação. Roberta G. Azzi Maria H. T. A.Gianfaldoni (org.) São Paulo, 2011.

ALVES, Ricardo C. S. **O corpo do professor**. Curitiba. Editora CRV. 1 ed. 2013.

AMAVIZCA, Norma Delia Durán. En El paradigma de La educación El cuerpo, donde? In: **ALMEIDA, Danilo D.M. (org). Corpo e Educação**. Educação e Linguagem/ Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo: UMESP, 1998.

ANDRADE, Calos Drummond. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
_____. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. da S. **O coordenador pedagógico e a questão dos saberes**. São Paulo. Loyola, 2006.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994 (1936), p. 197-221.

BOLIVAR, Antonio (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Trad. Gilson Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CALIL, Ana M. G. Corrêa. **WALLON E A EDUCAÇÃO: uma visão integradora de professor e aluno** - Contrapontos - volume 7 - n. 2 - p. 299-311 Itajaí, mai/ago 2007.

CAMPOS, Donizete Ap. Zequine. **Síndrome de Burnout: o esgotamento profissional ameaçando o bem-estar dos professores**. Tese (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista. Orientador: Schmidt, Ivone Tambelli. 2008.

CARLINI, Alda Luiza. **A educação e a corporalidade do educando**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 1993.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO/Liber Livro Editora, 2009.

CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis, Vozes/ Brasília, CNTE, Universidade de Brasília, 1999.

DOURADO, W.A.M. , SILVA, A.C.A, LOPES, C.B., ASSIS, Z. A. 2008, p. 139. **Corpo Educação online: um ensaio sobre a produção acadêmica em pós graduação no Brasil**. In: **ALMEIDA, Danilo D.M. (org). Corpo e Educação**. Educação e Linguagem/ Programa de

Pós- Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. v.1, n.1, (1998).São Bernardo do Campo: UMESP, 1998.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

FORNER, Viviane Bastos. **Corpo, escola e vida: o uso do corpo, o movimento e a exploração do espaço como dispositivos para o aprender - discussões na formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009. Orientador: Krahe, Elizabeth Diefenthaler.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro – teoria e prática da educação física**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

_____. Por uma educação de corpo inteiro. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). Educação Física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

GALEANO, Eduardo (1994), **As Palavras Andantes**. Porto Alegre: L&PM.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto Editora. Lisboa, 1999.

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

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana- Danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.

LEIRIA, Livia R. Pinheiros. **Palavra, corpo e presença: a arte do professor contador de histórias**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas. Universidade Estadual de Campinas. 2011.

LORENZONI, Cândice M. **“A relação corpo-voz na docência: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental”**. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio, 2009.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

_____. **Arte-Educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário**. Dissertação de doutorado. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1989.

OIDA, Yoshi e Marshall, Lorna. **O ator invisível**. São Paulo. Beca Produções Culturais, 2001.

PINHEIRO, Livia R. **Essa história de contar histórias: a contribuição dessa arte na formação do Pedagogo**. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Unicamp, 2005.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A constituição da pessoa: Integração funcional**. In: ALMEIDA, L, R. & MAHONEY A. A. (org.) A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. Edições Loyola. São Paulo. 2004.

ROCHA, Vivian Munhoz. **Aprender pela arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias**. Tese de doutorado, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2010.

SOUZA, Edison Roberto de. **Do corpo produtivo ao corpo brincante: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança**. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

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

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. Trad. Dores Sanches Pinheiros e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1986.

_____ **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

WEREBE, M.J.G.& BRULFERT, J.. Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986.

_____ **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difel, 1972.

_____ **A criança turbulenta: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental**. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

ELETRÔNICAS

- 37ª Reunião da ANPED. Acessível em <http://37reuniao.anped.org.br/>
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDBTD. Acessível em <http://bdtd.ibict.br/>
- Banco de Teses da CAPES. Acessível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/>
- Biblioteca Digital da PUC-SP. Acessível em <http://biblio.pucsp.br/>

Anexos – Modelos



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- Departamento de Educação – Mestrado
Profissional Formação de Formadores**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: Cognição, Afetividade e Ato Motor - A Pessoa do Professor, sob a responsabilidade da pesquisadora Tatiana Vilela Zalla, a qual pretende:

- a) observar uma intervenção de formação de professores, a partir de uma metodologia de arte-educação, e identificar prováveis mudanças na configuração da integração corpo, cognição e afetividade na pessoa dos professores, bem como na constituição da pessoa da pesquisadora artista;
- b) e analisar as principais contribuições de uma metodologia centrada em práticas lúdico-corporais e narração de histórias para o desenvolvimento profissional de professores e estagiários atuantes em um programa de ensino integral.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário de avaliação do processo e entrevistas semiestruturada. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos. As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo.

A qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

O Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Estrada Kaiko 24 – Embu das Artes, pelo telefone (11) 41192286, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – PUC/SP, na Monte Alegre, 984 – Perdizes- São Paulo telefone (11) 3670-8060.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

São Paulo, ____ de _____ de 20__.



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- Departamento de Educação – Mestrado
Profissional Formação de Formadores**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

Eu, Tatiana Vilela Zalla, responsável principal pelo projeto pesquisa de sob o título: “Cognição, afetividade e ato motor – a pessoa do professor”, venho pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar minha pesquisa, na Secretaria de Educação de Franco da Rocha, sob a orientação da Professora Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

Os procedimentos adotados serão:

- a) observar uma intervenção de formação de professores, a partir de uma metodologia de arte-educação, e identificar prováveis mudanças na configuração da integração corpo, cognição e afetividade na pessoa dos professores,
- b) e analisar as principais contribuições de uma metodologia centrada em práticas lúdico-corporais e narração de histórias para o desenvolvimento profissional de professores e estagiários atuantes em um programa de ensino integral.

A coleta de dados dará por meio de questionário de avaliação do processo e entrevistas semiestruturada. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos. As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome dos professores em qualquer fase do estudo.

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. Os pesquisadores aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e que, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição como nome, endereço e outras informações pessoais não serão em hipótese alguma publicados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa, causar qualquer tipo de dano aos participantes, nós pesquisadores nos comprometemos em reparar este dano, e ou ainda prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

Autorização Institucional

Eu,____(nome legível) responsável pela instituição _____ (nome legível da instituição) declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição CO-PARTICIPANTE desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Pesquisador(a)	Orientador(a)	Responsável pela Instituição
----------------	---------------	------------------------------