

*Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física
Coordenação de Pós-Graduação
Departamento de Educação Motoria*

*Corpo: A Busca de Si,
Esse Estranho... No Encontro Com o Outro*

Rita de Cássia Franco de Souza Antunes

Orientador: Prof. Dr. Pedro José Winterstein

Dezembro de 1997

Rita de Cássia Franco de Souza Antunes

*Este exemplar corresponde à redação final da
Tese defendida por Rita de Cássia
Franco de Souza Antunes e aprovada
pela Comissão Julgadora em 18/12/97.*

Data: 18 / 12 / 97.

Assinatura: Pedro José Winterstein

*Corpo: A Busca de Si,
Esse Estranho... No Encontro com o Outro*

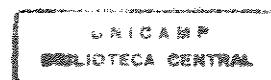
*Tese de doutorado apresentada à
Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas*

Orientador:

Prof. Dr. Pedro José Winterstein

*Campinas
Dezembro de 1997*

8
5212568
32



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	Am. 89c
V.	Ex.
TOMO	80/33986
PROC.	395/98
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	20/05/98
N.º CPD	

CM-00111269-2

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA - FEF

An89c	Antunes, Rita de Cássia Franco de Souza Corpo: a busca de si, esse estranho... no encontro com o outro / Rita de Cássia Franco de Souza Antunes. -- Campinas, SP: [s. n.], 1997.
	Orientador: Pedro José Winterstein Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.
1. Educação Física-Ensino. 2. Educação permanente. 3. Formação profissional. I. Winterstein, Pedro José. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.	

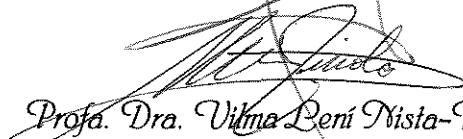
Comissão Julgadora



Prof. Dra. Corinta Maria Grisólia Geraldi



Prof. Dr. Edson Claro



Prof. Dra. Vilma Bení Nista-Piccolo

Dedicatória

Dedico esse trabalho ao Kossen-rufu.

Agradecimentos

Aos meus pais, pela vida;

Aos meus parentes e amigos, pelo incentivo constante, pelo apoio e carinho;

Aos meus professores, ao longo de toda a minha vida de estudante, que me influenciaram a querer ser sempre uma aprendiz e apreciar a arte de auxiliar na construção do saber;

Aos membros da banca de qualificação dessa tese, pela dedicação na análise do texto, que resultou em significativa contribuição, bem como, extensivo aos que participam da defesa, pela influência direta na minha formação atual e o orgulho que me fazem ter por sermos contemporâneos;

Ao meu orientador, um estranho a princípio, mas que já era muito familiar e amigo, tornando-se durante essa jornada, um grande incentivador;

Às professoras, com as quais compartilho boa parte desse trabalho e também a concretização do mesmo;

À Unesp pela concessão de afastamentos e auxílio-deslocamento, que viabilizaram o trabalho;

Aos funcionários da Unesp e da Unicamp, pela disposição em atender às solicitações, prestar esclarecimentos e até uma dose de carinho, em todas as oportunidades em que recorri aos mesmos;

Ao meu Mestre da Vida, Daisaku Ikeda, que me orienta, junto aos meus eternos amigos da Soka Gakkai Internacional, ao caminho da felicidade, que inclui essa realização.

Sumário

INTRODUÇÃO	01
A FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE E O CORPO DOS DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR	12
Sobre o trabalho com o corpo dos docentes	19
REFLEXÕES E OPÇÃO METODOLÓGICA	31
A trajetória de definição metodológica	35
Preparação e entrada no cotidiano da escola	39
As professoras e suas classes	46
Os Relatos	48
Sobre as relações humanas da escola	54
O retrato da formação e experiência profissional, da prática pedagógica e formação em serviço do grupo estudado	58
O PROGRAMA DE ATIVIDADES CORPORAIS	62
Primeira seção	64
Segunda seção	65
Terceira seção	66
Quarta seção	69
Quinta seção	70
Sexta seção	72
Sétima seção	74
Oitava seção	75
Nona seção	76
Décima seção	77
Décima primeira seção	78
Décima segunda seção	79

Décima terceira seção	80
Décima quarta seção	80
Décima quinta seção	81
Repercussões do programa	82
AMPLIANDO AS DISCUSSÕES	89
Entre o sensível e o compreensível	89
Entre a produção acadêmica e a prática pedagógica	92
Entre o preparo profissional e a superação da crise de não-reconhecimento	96
FINALIZANDO AS DISCUSSÕES	99
Entre um e o “outro” ... o corpo	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXO	113

Resumo

A tese refere-se à introdução ou ênfase do trabalho corporal na formação e formação em serviço de professores, para aumentar o seu auto-conhecimento e desenvolvimento humano, possibilitando a reflexão sobre a prática pedagógica, através da melhoria das relações humanas no cotidiano escolar, particularmente com seus alunos.

A partir da troca de experiências vivenciadas por professoras do ensino fundamental, de uma unidade de ensino da Prefeitura Municipal de Bauru, no Estado de São Paulo, nas seções de um programa de atividades corporais, foi notável o exercício de reflexão e descobertas pessoais das participantes. Após cada seção, as professoras começavam a comentar sobre os exercícios corporais e através do diálogo orientado aos objetivos do programa, chegava-se à discussão de temas do cotidiano, onde a escola e a sala de aula estavam sempre presentes.

Com essa pesquisa participante, os resultados alcançados evidenciam que o grupo estudado enfrenta a crise da desvalorização profissional, empreendendo um esforço íntimo e próprio para manter sua auto-estima e auto-imagem elevadas, para cumprirem o exercício da profissão com dignidade. Contudo, esse aspecto é raramente atendido pelos cursos de aperfeiçoamento que são oferecidos pela administração institucional.

Há falhas na formação e atuação profissional, além do distanciamento entre a produção acadêmica e a prática pedagógica, a serem superadas. Desse modo, considerando a felicidade como objetivo da Educação, defendo que todos os cursos de formação de professores, bem como os de educação continuada, iniciem pelo corpo dos docentes, conduzindo-os ao conhecimento de si e à possibilidade de construção do conhecimento com os outros.

Palavras chaves: Educação Física-Escola; Educação permanente; Formação profissional.

Abstract

The thesis refers to the introduction or emphasis of the corporal work in the formation and formation in teachers' service, to increase its solemnity-knowledge and human development, facilitating the reflection on the pedagogic practice, through the improvement of the human relationships in the daily school, particularly with its students.

Starting from the experiences lived together for teachers of the fundamental teaching, of an unit of teaching of the Municipal City hall of Bauru, in the State of São Paulo, in the sections of a program of corporal activities, it was notable the reflection exercise and the participants' personal discoveries. After each section, the teachers began to comment on the corporal exercises and through the dialogue guided to the objectives of the program, they arrived to the discussion of themes of the daily, where the school and the class room were always presents.

With that participant research, the reached results evidence that the studied group faces the crisis of the professional devaluation, undertaking an intimate and own effort to maintain its self-esteem and elevated solemnity-image, for they execute the exercise of the profession dignity. However, that aspect is rarely assisted by the improvement courses that are offered by the institutional administration. There are flaws in the formation and professional performance, besides the estrangement between the academic production and the pedagogic practice, to be overcome.

Therefore, considering the happiness as objective of the Education, I defend that all the courses of teachers' formation, as well as the one of continuous education, begin for the body of the educational ones, driving them to the knowledge of itself and to the possibility of construction of the knowledge with the other ones.

Key words: Physical Education-Teaching; Permanent Education; Professional formation.

INTRODUÇÃO

Os professores formam uma categoria profissional imprescindível em qualquer lugar que se pretenda o desenvolvimento civilizatório. Porém, contraditoriamente, em quase todos os países, sofre desprestígio. Numa coletânea de periódicos espanhóis, organizada por Garcia (1995), as organizações de classe denunciam o estresse, ansiedade e depressão por insatisfação profissional, crise de imagem e problemas de identidade por parte dos professores da comunidade européia, gerados por crescentes tensões e exigências da profissão sem a contrapartida do digno e justo reconhecimento do seu trabalho. Estudos feitos com professores suíços e britânicos, por exemplo, demonstram o quanto estão com a saúde mental afetada, tendo em vista o alto índice de licenças médicas, bem como o crescente número de demissões como algumas das formas de reação dos profissionais à situação desfavorável.

No caso dos brasileiros, a crise parece mais profunda ainda. Diante do descaso das posturas governamentais, aliadas ao baixo nível de escolarização da maioria da população e às deficiências da formação acadêmica e da formação continuada, esses profissionais parecem estar cristalizados num maléfico ciclo vicioso.

As promessas de melhores dias para a Educação em nosso país já caíram no descrédito. Os professores sofrem pelo dever de serem eficientes em meio a condições precárias de trabalho; pela frustração de não serem remunerados dignamente, o que os inferioriza em relação a outras categorias profissionais e; pelo fato de, na maioria das vezes, assumirem a culpa em relação ao fracasso dos alunos, em vez de compartilhá-lo com os sistemas educacionais e a própria sociedade.

O mais comum, infelizmente, é que as realizações desses profissionais ficam encobertas, pois, não podemos esquecer que eles também são os responsáveis pelos que foram

bem sucedidos. E aqui rendo meu tributo a eles. Cabe ressaltar a inserção da sala de aula em contexto mais amplo, no qual são inúmeras as variáveis incontroláveis, que estarão determinando esse sucesso ou fracasso. Até por isso, maior destaque podemos dar à atuação dessas pessoas, que de todo modo, estão se empenhando para superar tanta adversidade. Mesmo aqueles que apresentam uma prática pedagógica questionável, a princípio revelam a necessidade de receberem maior atenção no que se refere a sua formação em serviço, incluindo orientação para reavaliação de sua opção profissional. É indiscutível, contudo, a importância do papel do professor.

Enfocar o professor no desempenho desse papel, assim como outros aspectos e processos que ocorrem no embate diário de situações vividas sob condições variadas da rotina escolar, onde a imprevisibilidade é o que há de mais certo, tem se constituído num desafio para a pesquisa em Educação; ao mesmo tempo que provoca avanços no campo metodológico que busca evidenciar a relevância dessas relações que se estabelecem no cotidiano do processo educacional.

De acordo com esses estudos, a relação Escola - Sociedade não se mostra de forma tão direta e invariável; o existente na particularidade de cada realidade escolar, bem como os sonhos possíveis, realizáveis, traduzidos no que Ezpeleta e Rockwell (1989) denominam *positividade*, passam a ser, igualmente, determinantes do que se “produz e reproduz” na sociedade.

Acompanhando as idéias e propostas de Makiguti (1994), entendo que trazem uma contribuição conciliatória às abordagens sobre o macro e micro sistemas, respaldada na defesa da identificação das relações de poder existentes fora e dentro da escola, servindo como base à definição dos objetivos educacionais traçados no sentido do resgate do ser sensível, humano, criativo e feliz que existe em todas as pessoas. Acreditando que desse modo, poderão

consolidar no Século XXI, através dos Sistemas Educacionais, "Uma Nova Era", "Uma Era de Ouro" da Humanidade, em puro significado, sem a carga esotérica que lhes tem sido atribuída.

Há muito venho trabalhando como professora de primeiro e segundo graus e vivenciando a práxis dessas questões, ultimamente, num curso de licenciatura em Educação Física. Tenho podido constatar, não só em pesquisas, mas no meu cotidiano profissional, a inadequação da ação docente em escolas de primeiro e segundo graus, em diversas disciplinas. Na minha área específica, por exemplo, alguns estudos¹ têm apontado para a importância da realização de programas de educação continuada, ou em serviço, de professores especialistas.

A princípio, sentia verdadeiro incômodo com essa situação e canalizava-o para os colegas, condenando-os por adotarem o que Vasconcellos (1989) denomina de resistência passiva, ou seja, o professor discorda da condição profissional, reclama de insatisfação, mas acomoda-se à situação, o que de certa forma acaba por corroborá-la. À medida que me afastei do ambiente de primeiro e segundo graus e voltei-me à pesquisa, meu olhar mudou e tornei-me aliada.

Pude ver o quanto o professor é aliciado para ignorar seus deveres, mas muito mais os seus direitos. Em meio às tensões existentes nas lutas pelo poder e dominação, quer sejam no âmbito do coletivo local ou externo, quer sejam travadas no interior de cada pessoa desse coletivo, o professor está em muita desvantagem.

Se há impropriedade na aplicação de conteúdos, técnicas e estilos de ensino por um lado, por outro, a educação repressora e reproduutora de valores alheios à ampliação máxima das possibilidades das pessoas, da qual os professores também são fruto, pois, afinal, os professores são ex-alunos (Torres, 1996), evidenciam a força do processo comunicativo e da alteridade presentes no processo educativo.

¹ Esses estudos evidenciam problemas da prática pedagógica com perspectiva positiva para mudanças; dentre estes Antunes (1993), Betti (1992), Grassi (1993).

Em 1968, Rosenthal & Jacobson divulgavam que as expectativas dos professores são determinantes não intencionais da competência intelectual dos alunos, o que ficou conhecido como profecias auto-realizadoras em sala de aula. Certamente, tais expectativas não se restringem à inteligência, dirigindo-se a outros tipos de competências, o que faz com que o trabalho do professor se revele, efetivamente, como uma força determinante em sala de aula, na relação direta com seus alunos (em torno de trinta e cinco, no mínimo, ao ano, em cada turma. Os professores dificilmente têm jornada menor de 40h/semana; em geral cumprem 60h semanais). Assim, se as expectativas do professor são determinantes não intencionais, por que não carregá-las de intencionalidade? Mais ainda, por que não transformá-las em ações intencionais?

São muitos os estudos que descrevem, denunciam e procuram compreender as falhas no processo de aprendizagem; no entanto, urge que se levantem possibilidades e modos de superação das mesmas. Desse modo, dentro do amplo contexto educacional, voltei minhas preocupações para a importância da relação professor-aluno no processo educativo, acreditando na possibilidade de criação de *valores humanos* para uma vida criativa, construtiva, no cotidiano escolar, baseada na intencionalidade e determinação do professor.

A expressão valores humanos é usada por Makiguti (1994), referindo-se à educação que não se restringe à transmissão de informações, do conhecimento culturalmente construído, mas que extrapola para a formação de pessoas felizes, pois considera que o principal objetivo da educação é a felicidade.

Mas, o que é felicidade? É um estado de calma e tranquilidade absolutas; ausência de problemas, de preocupações e de necessidade de cuidados?

Segundo Ikeda (1995), que segue a linha de Makiguti, felicidade, ao contrário do que se possa pensar, é a alegria compartilhada por se conseguir manobrar com sucesso, um caminho por entre dificuldades e aflições, uma tarefa mútua unindo os corações. Em meio as

várias tragédias que afligem nossa sociedade, as fragmentações e rupturas têm sua causa em rupturas no âmago do coração humano. “O homem é uma criatura de emoções. Seu coração e sua mente estão sempre em movimento. E nessas nuances de disposição e sentimento existe o ser humano” (p.153), portanto, não pode ser descuidado com suas relações com o próximo. Isto exige, no entanto, uma certa objetividade e liberalidade em nossa perspectiva.

“A vida humana não é algo triste. É possível gostar da vida independente de onde se viva, em que tipo de casa more, que comida se coma ou que roupas se vista. Se se entende as leis da vida, então esta pode ser feliz. Não se exalte por coisa alguma. Não tema coisa alguma. Em tudo, utilize seu intelecto e poder de raciocínio. Deixe sua vida ser impregnada por sentimentos baseados no puro amor” (Toda citado por Ikeda, 1995, p.153).

Explanando sobre essa afirmação, o autor refere-se à tendência que as pessoas possuem para associar felicidade a coisas materiais e buscar a satisfação momentânea dos sentidos. Mas, a única medida de felicidade é o sentido de viver a vida plenamente. Sua conclusão é que isto, parece-lhe chegar perto de esclarecer o significado definitivo da vida. Portanto, é um aspecto decisivo para o estabelecimento das relações humanas.

Abordando o corpo na perspectiva fenomenológica, numa aproximação com Merleau-Ponty, Guedes (1995), falando de *factcidade & corpo*, mostra sua compreensão sobre “...o “estar aí”, o estar-no-mundo-com-os-outros, buscando a transcendência, não no sentido de morrer para ser feliz, mas no sentido de auto-superação, que é a intencionalidade unificando suas estruturas, tornando este corpo um ser uno e indivisível”(p.78).

Tais considerações, portanto, compõem o que estabelei como eixo detetor de indícios relativos à comunicação que se estabelece em sala de aula e no processo educativo, que revela, tanto a relação dialética existente entre a formação social e a formação individual, tão enfaticamente apresentada por Cecchini (1991), quanto a alteridade, a influência direta de uma pessoa sobre outra, num contexto de coexistência, formado, nesse caso, por todos os integrantes da instituição escolar.

Complementando a composição desse eixo, considerei ainda, a positividade no sentido de existencial, não de positivo, de que nos falam Ezpeleta & Rockwell (1989), como também, o destaque que dão ao cotidiano escolar, concebendo a escola, enquanto um bem público, laica, de massa e até mesmo centralizada, feliz (por acréscimo meu). E, através desse corte epistemológico, passei a buscar a visualização da trama que se forma a partir da valorização do ser humano em movimento e da corporeidade e a posição de todos aqueles que compõem a realidade escolar, acompanhadas da historicidade de suas apropriações específicas.

“...A prática permanente de apropriação por sujeitos individuais, que se reúnem na escola, como professores e alunos, produz a diversificação, a alteração, a historização da realidade escolar. (...) Sua trama específica, seu vínculo com outros âmbitos sociais, não são deduzidos de relações universais, mas são produtos de uma construção social (p. 72).

Não pretendo, portanto, a generalização, pois como estas autoras mesmo afirmam categoricamente, é impossível encontrar duas escolas iguais, pois, embora pertencentes ao mesmo movimento histórico, conforme abordam na p.13, “...cada escola é produto de uma permanente construção social” (p.58). Elas configuraram esta certeza participando na realidade cotidiana das escolas, onde verificam que, por exemplo, a relação Estado e classes subalternas na escola se dá na construção e negociação contínuas, em circunstâncias determinadas e não pela interiorização fixa e invariável de valores, por professores e alunos, numa condição submissa. Somente no âmbito da vida cotidiana os homens se apropriam de usos, práticas e concepções, cada um dos quais é “...síntese de relações sociais construídas no passado. (...) Por isso, pode-se dizer que na vida cotidiana se reproduz a existência da sociedade, assegurando-se a continuidade da espécie humana” (p.59).

Entendem que a atenção à vida cotidiana escolar leva ao reexame dos “papéis” e “perfis” de professores e alunos, defendidos por abordagens tradicionais, permitindo formular uma concepção diferente a respeito. A organização das crianças em sala de aula, a postura e o discurso do professor e a forma como estas os interpretam, bem como os

conteúdos que se concretizam através do ensino, são referenciais fundamentais que se revelam na observação e interpretação do que acontece na sala de aula, como parte de um processo de apropriação. Consideram então, "...tanto o professor quanto os alunos como sujeitos sociais através de cujas ações e relações a escola se objetiva e existe"(p.66).

Sendo assim, concluem que é na expressão cotidiana do processo educacional (e não nos programas) que começa a evidenciar a existência de uma realidade contraditória e heterogênea construída como objeto de conhecimento, o que permite o questionamento de antigas concepções sobre reprodução na Educação, bem como as que ignoram essa visão de cotidiano fundamentada em Heller².

Diante dessas considerações, minha pergunta original foi: *Como pode o professor considerar o seu poder de intervenção no cotidiano e criar valores humanos se ele não é, nem se sente valorizado como profissional e como pessoa? Não seria coerente auxiliá-lo na sua formação enquanto pessoa? De que modo isso seria possível?*

Para Nóvoa (1992), a formação do professor se constrói através do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, tomando como referência as dimensões coletivas que contribuam para a emancipação profissional, bem como para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores.

Uma afirmação feita há, aproximadamente, cinqüenta anos atrás, soa atualíssima e aplicável à realidade educacional brasileira.

"Os atuais programas de formação de professores têm considerado apenas a primeira área, o conteúdo acadêmico (...) a especificação das habilidades e do conhecimento técnico é muito rudimentar, e os padrões de avaliação e seleção moral dos profissionais da educação estão aquém daqueles instituídos em outras áreas, como, por exemplo, a militar" (Makiguti, 1994, p.139).

² Heller, A . (1987). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Peninsula.
_____. (1985). O cotidiano e a história. Rio de janeiro: Paz e Terra.

Revendo propostas mais recentes de educação continuada, é possível constatar que os serviços de orientação pedagógica, que, em geral, não se furtam ao oferecimento de cursos e oficinas anualmente, tendem a enfatizar o aspecto *técnico*. Trabalhos recentes sobre a formação e a educação continuada de professores defendem a modernização desse processos, indicando seus aspectos mais relevantes. A tese do especialista alemão em Educação Peter Struck, defendida em 1994, é um exemplo citado por Garcia (1995), que vem sendo utilizada por organizações de classe da Comunidade Européia, fundamentando as principais reivindicações do professorado junto a órgãos oficiais do governo. Contudo, apresentam poucos sinais sobre *o como fazê-lo*.

Continuo a indagação: *Não estariam esses cursos deixando a desejar justamente por priorizarem a informação em detrimento do ser que é informado? Afinal, não é isso também o que se verifica em relação aos alunos no processo educativo?*

"...Mais cedo ou mais tarde, todos os envolvidos com a educação concluirão que a escola que sacrifica a felicidade presente da criança e faz da felicidade futura seu objetivo violenta a personalidade infantil e o processo de aprendizagem propriamente dito" (Makiguti, 1994, p.39).

E o professor que não desejar isso para si, provavelmente, não o desejará tampouco para o seu aluno.

Penso que a existência da realidade contraditória e heterogênea de que falam Ezpeleta & Rockwell (1989), está muito próximo do dizer das existências singulares e humanas dos professores e alunos, histórias individuais e coletivas, que partilham tal realidade. Assim, comecei a vislumbrar as manifestações dessa realidade como as próprias manifestações da *corporeidade* nela existente, de professores e alunos, como pessoas.

Guedes (1995), descreve o novo olhar sobre o fenômeno corporeidade que é lançado por Merleau-Ponty, destacando a obra *A fenomenologia da percepção*, considerada como o segundo projeto filosófico de uma consciência no corpo, na qual, o autor enfatiza a

relação corpo-mundo, numa fenomenologia existencial. Esta relação torna-se a preocupação fundamental do filósofo. Substitui a noção de consciência perceptiva pela de corpo, representando o auge da consciência, que é reflexividade e o máximo do objeto: a visibilidade. “A essência da corporeidade (sua característica hominal) só pode ser apreendida mediante a existentialidade do corpo sujeito (sua característica estrutural humana)” (Moreira, 1994, p.3). Seria a partir da descoberta do corpo reflexivo e observável, que Merleau-Ponty começaria a refletir sobre “o corpo consigo, que se expande na relação com as coisas e com os outros corpos”. Citando Chauí, transcreve: “Ao tomar a experiência corporal como originária, Merleau-Ponty redescobre a unidade fundamental do mundo sensível”.

Pela minha formação em Educação Física, refletindo sobre estudos e discussões relativas ao corpo, à corporeidade, ao trabalho corporal para o auto-conhecimento e melhor relacionamento consigo e com os outros, cheguei à indagação principal: ***Poderia um trabalho corporal auxiliar os professores na sua formação, enquanto valores humanos, para que a sua atuação profissional melhore e contribua para a formação de outros valores humanos?***

Possivelmente, considerando o contexto no qual esses professores se formaram, é compreensível que tanto a concepção de corpo quanto a habilidade corporal desenvolvidas por eles seja deficitária, bem como o desempenho da disciplina Educação Física nos cursos de magistério, conforme Arantes (1990) discute.

Face ao exposto, partindo de um referencial preferencialmente, de base empírica, procurei trazer uma contribuição à busca de estratégias que melhorem a formação do professorado para o desempenho profissional, intervindo junto a sete professoras vinculadas a uma escola de primeiro grau do Município de Bauru, no Estado de São Paulo, que se apresentaram voluntariamente, com o objetivo de acompanhar a implementação de um programa de atividades corporais, ao qual se submeteram, elaborado e aplicado por mim, com a finalidade de: a) provocar o contato das professoras com elas próprias, individualmente e no

coletivo; bem como com situações que evidenciam a questão da alteridade nas relações humanas e, em particular, na dinamização dos conteúdos de ensino no cotidiano escolar; b) promover a vivência do movimento, enfatizando a livre expressão e a criatividade no processo educativo, para a melhoria das relações humanas que esses professores estabelecem em geral e na sala de aula, voltados à teoria da criação de valores proposta por Makiguti.

Portanto, o desejo é que o presente trabalho, contribua na caminhada para o aprimoramento da docência, a partir do auto-conhecimento, tendo por base o princípio fundamental de felicidade para a formação de valores para uma vida criativa.

Para tanto, no próximo capítulo procurei retratar a docência, principalmente quanto à atuação, partindo do geral, que contextualiza a condição das professoras da realidade estudada. Aproximando esta questão à da corporeidade, sob o ponto de vista do movimento humano, sua livre expressão e análise, o ritmo, os gestos e, a sensibilidade, abordarei ainda sobre o corpo dos docentes.

No capítulo que diz respeito à metodologia, além da reflexão que precedeu sua definição, busco descrever a trama em que se desvela o cotidiano escolar, a partir da observação e análise das manifestações do corpo docente, de diversas formas e oportunidades, durante a intervenção. Trata-se, de acordo com Denzin & Lincoln (1994), de um delineamento holístico, focalizado na interação, no pessoal, no face-a-face e no imediato, mais voltado à compreensão do que à predição, exigindo minha presença em campo com uma concepção sobre contexto e um modelo de mundo social, sendo o próprio instrumento de pesquisa; requerendo ainda, análise constante, passo a passo dos dados, uma vez que novos passos foram planejados com base nos resultados obtidos; caracterizando-se, assim, como uma pesquisa qualitativa.

O programa de atividades corporais elaborado originalmente, encontra-se no anexo 1. A referência principal para a análise e discussão, foi o programa implementado de

fato, que encontra-se relatado em meio à análise descritiva de quinze das seções realizadas com as professoras; um total de vinte e quatro encontros registrados em diário de campo, em que ao final fazíamos “troca de experiências”, onde as participantes relatavam suas impressões sobre o trabalho corporal recém vivenciado, discutindo-as em grupo.

Da discussão realizada, pude concluir que a partir da troca de experiências vivenciadas pelas professoras do ensino fundamental, de uma unidade de ensino da Prefeitura Municipal de Bauru, no Estado de São Paulo, nas seções do referido programa de atividades corporais, foi notável, vencidas resistências iniciais, o exercício de reflexão e descobertas pessoais das participantes. Após cada seção, as professoras começavam a comentar sobre os exercícios corporais e através do diálogo orientado aos objetivos do programa, chegava-se à discussão de temas do cotidiano, onde a escola e a sala de aula estavam sempre presentes.

Com essa pesquisa participante, os resultados alcançados evidenciam que o grupo estudado enfrenta a crise da desvalorização profissional, empreendendo um esforço íntimo e próprio para manter sua auto-estima e auto-imagem elevadas, para cumprirem o exercício da profissão com dignidade. Contudo, esse aspecto é raramente atendido pelos cursos de aperfeiçoamento que são oferecidos pela administração institucional.

Há falhas na formação e atuação profissional, além do distanciamento entre a produção acadêmica e a prática pedagógica, a serem superadas. Desse modo, no fechamento do diálogo com e sobre o corpo docente, que viabilizou esse texto, considerando a felicidade como objetivo da Educação, reafirmo a problematização inicial, bem como a validade do investimento na formação em serviço do professor, prioritariamente, com oficinas, cursos longos e atividades permanentes voltadas ao corpo, visando à criatividade e à felicidade que permitirão florescer reais valores humanos, formadores de outros.

AÇÕES DO CORPO DOCENTE E O CORPO DOS DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

O colapso das sociedades atuais, a crise sem precedentes que nos assola, está favorecendo o delineamento de "uma nova ordem mundial". A época que estamos vivendo, pode ser um momento propício à revisão de valores; reflexões, que ora se processam embrionariamente, sobre a indissociabilidade homem-ambiente e consequentes mudanças.

A natureza dessas mudanças também é duvidosa. No entanto, ainda se tem a ética e o altruísmo como alguns dos poucos recursos à disposição do homem para concretizar o seu avanço no processo civilizatório no sentido humano.

A produção de estudos sobre esse tema vem crescendo, destacando a Educação como um dos principais caminhos e a Escola como um dos meios primordiais para a superação desses desafios. Realmente, a Educação, através dos tempos, sempre esteve atrelada a condições sociais e ideológicas, mostrando-se realmente eficaz e eficiente na garantia da condução dos rumos da humanidade, através do controle exercido pelos grupos detentores de poder e governo sobre os povos, que conseguiram firmar convicções preponderantes e ratificá-las aos "bons alunos", geralmente excluindo "os maus", segundo aquela concepção reinante.

Nas palavras de abertura e a tônica do Congresso Internacional Cidade e Educação na Cultura pela Paz, realizado no Rio de Janeiro, em 1996, foi a questão da cidadania para a paz, com base na educação voltada à formação de seres humanos não só intelectuais, mas primordialmente humanos e cultivadores de uma convivência pacífica em termos globais. Se há um novo pensamento sobre os sistemas educacionais, consequentemente, faz-se necessário que as inúmeras ações que o concretizarão fujam inteiramente ao niilismo e

se direcionem para a redefinição de finalidades e objetivos educacionais, tendo como princípio o resgate da natureza própria do ser humano.

A esse respeito, Makiguti (1994) defende que o objetivo da Educação deve ser a felicidade, o qual, relaciona-a à riqueza, à virtude e à saúde, demonstrando que crianças e jovens podem ser orientados para a canalização de energias em atividades construtivas e uma vida de criação de valores, para a qual "...de nada adianta riqueza, status ou erudição, se o corpo ou a mente não permite aproveitar isso tudo" (p.45).

Cabe ressaltar, que a concepção que o professor tem sobre a relação corpormente, também deve ser considerada para esse aproveitamento. Preocupada com a formação de professores especialistas em educação infantil quanto à Educação Física, Guedes (1995) verifica que estes demonstram uma concepção de corpo bastante reveladora de uma tradição dualista, também notada no meio escolar. Traziam também uma imagem corporal que se diferenciava entre as idades e as experiências.

"Evidenciava-se uma visão que separava o corpo da mente, bem como concepções que se compunham de uma múltipla fragmentação do corpo, como se fosse possível isolar cada parte, enquanto formas independentes" (p.3).

Por isso, empenhou-se em proporcionar o acesso desses professores ao que chamou de fundamentos esclarecedores sobre estratégias a serem utilizadas na escola, a partir da consciência da existência dos corpos-crianças. Opondo-se aos tipos de valor fractal³, defende que o corpo traduz a condição humana, refletindo-se no que define como:

"...um conjunto de interações, onde nenhuma parte existe independente ou isolada, onde nenhum pensamento ou sentimento existe sem um ato ou uma percepção que não seja corporal. Portanto, as vias de acesso à sua interpretação, comprehende uma noção fenomenológica, que aborda as análises psicológicas, biológicas, fisiológicas e culturais num sistema dinâmico de interpretações específicas da estrutura humana" (p.87).

³ Segundo Guedes, significa a "fractalidade da representação do sentido, que é este estado viral de grandes desconexões, em que as disciplinas vivem um caos ou a "ilusão do fim" (p.100).

A condução do processo educativo, apesar de inserido em contexto amplo, ocorre efetivamente em aula, através da relação professor-aluno, influenciada tanto por aspectos técnicos quanto afetivos da formação docente; pela experiência de vida do professor e do aluno.

Pensar nesses aspectos nos reporta aos registros apresentados por Tadeu da Silva (1992), quando discute a questão da produção e reprodução na escola, enfocando o cotidiano escolar, onde destaca o papel do professor. Nessa mesma vertente, um estudo de Geraldi (1994) revela peculiaridades nas relações de poder e na rigidez hierárquica existentes na escola.

“...Ela é massacrante e tediosa, produzindo um currículo em ação, que nos mostra que a rede de micropoderes de disciplina e vigilância mais que de punições (Foucault, 1977 e 1979), sustenta um processo pedagógico comandado por um professor expropriado, que entrega grande parte do processo de construção do ensino ao livro didático”(p.125).

Destaca que o interessante é que estas características não estavam presentes nas diretrizes curriculares, nem nos planos das escolas pesquisadas, mas sim nas ações na aula, através da “maquinaria didática”, representada pelo livro didático. E deslancha na discussão sobre a condução do processo pedagógico expropriado do professor, como resultado de um conjunto de determinações porque está passando a história recente da educação brasileira, seja pela formação profissional e em serviço a que se tem acesso, seja pelas condições de trabalho/salário que têm vivido os professores, no presente momento histórico.

“Esta questão é complexa porque envolve uma discussão polêmica sobre a especificidade do trabalho docente na sociedade e escola capitalista. Esse debate tem envolvido teóricos da educação como Enguita, Apple e outros. É o tema de discussão da Revista Teoria & Educação N° 4 (1991). Também Tomás Tadeu da Silva (1992) procura discutir critérios para explicitar esse processo e põe sob suspeita as análises que têm sido conduzidas sem trabalho empírico que respalte como vem se concretizando o trabalho docente”(p.125).

Com a metodologia adotada em seu trabalho, lhe interessou “...analisar o que os dados empíricos, articulados pelo conceito de currículo em ação⁴, evidenciam enquanto provocadores de reflexões sobre como está se constituindo o trabalho docente das séries iniciais das escolas públicas”(p.125). Considera que o conceito de currículo oculto pode manter a dicotomia entre explícito/implícito, derivada da [falsa] dicotomia conteúdo/forma e adota a noção de *currículo em ação* como referência conceitual para as pesquisas que vem desenvolvendo, a qual tem contribuído para uma nova compreensão a respeito da questão curricular e do cotidiano da escola, buscando, de acordo com uma das seis propostas de Ítalo Calvino para o próximo milênio, relacionar diferentes dimensões, sem abrir mão da *complexidade*.

Nesta complexidade, na busca da compreensão do cotidiano da escola básica, através do currículo em ação, transcreve situações em sala de aula baseada em relatos de distintos observadores, que evidenciam a suposição de homogeneidade por parte do professor e a respectiva rejeição às situações que fujam ao padrão por ele idealizado/estabelecido. Assunto que faça parte “...do mundo que está lá fora, em geral, é negado, ou simplesmente ignorado”(p.121), conforme podemos constatar na situação descrita na mesma página:

“Uma criança volta do recreio contando que viu um gato muito machucado no caminho. As crianças demonstram interesse, mas a professora corta o espaço de uma conversa informal”.

As crianças acabam encontrando formas de responderem a essa postura dos professores, o que a autora do relato abaixo denomina de liberdade de expressão “solitária”:

“Eles não se sentem mal, ou com vontade de ir embora, mas a indiferença é patente. Achamos que ignorar é uma forte forma de punição, não porque reprime, mas porque forma crianças indiferentes, acostumadas com a não atenção. Estas crianças fazem parte de uma classe social já deixada de lado pela sociedade, e na escola aprendem a achar isto normal”(Geraldi, 1994, p.122).

⁴ Segundo Geraldi (1994), “...o currículo é entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar”.

Nessa referência ao professor observado e seus alunos, conclui que “as duas partes falam, mas não se comunicam”, me faz lembrar um debate com Candau (1984) sobre o tema, bem como Lima (1982), num texto com o sugestivo título “*Os educadores comunicam, comunicadores educam*”, onde o comunicar dos educadores assume a conotação do simples notificar, sendo que o necessário seria desempenharem-se nos moldes da mídia, que se empenha para atrair adeptos a um produto, tornando, então, atraentes os conteúdos escolares.

Até mesmo em relação à “composição criativa” que as professoras propõem que as crianças realizem, esperam, embora se tratando da produção de textos novos, que os alunos também sigam um padrão. Tudo isso reforça a relevância das colocações de Cecchini (1991) sobre o processo comunicativo em situação de aprendizagem, citado anteriormente, como também a questão sobre a compreensão do “outro”.

Conforme Geraldi (1994), a partir do ritual das aulas, é possível compor o que ela denomina de “mosaico” do currículo em ação, observando ainda “...a falta de integração entre as disciplinas, que são vistas separadamente, com horários demarcados. “*Assim também é a distância entre as mesmas e a realidade vivida pelas crianças*” (p.123).

Este mosaico refere-se aos componentes explicitados no ritual das aulas, tais como: o padrão de tempo, de atividade, de formas de relações, da postura esperada do aluno...e a divisão dos alunos em “fracos e fortes”; componentes curriculares (português, matemática, etc.); separação escola e o mundo cultural das crianças; definição da hora de “copiar” e da hora de “fazer o exercício copiado”; divisão de gênero e; divisão entre os que entram no padrão e os que resistem a ele.

A autora fala da existência de um outro padrão, o padrão temporal, a cadência. Verifica que o ritual das aulas é uma maçante repetição de descrições, parecendo sempre as mesmas:

“O esquema se mantém: os alunos ouvem, copiam, fazem os exercícios, falam quando a professora permitir, solicitam e, em geral, não há respostas. A sala tem as carteiras enfileiradas; em parte delas é observada a existência das fileiras das meninas e as dos meninos. E se completa com a reclamação do não cumprimento correto das “ordens” que comandam o ritual: não fazer a lição de casa, não responder o exercício completo, fugir dos limites do tempo estabelecido, falar e “bagunçar” quando devem fazer a lição, correr quando deve caminhar, pois o corpo também precisa seguir o ritual”(p.121).

E cita uma parte do relato do observador como exemplo:

“Quando formam a fila no corredor, uma é de menina, outra de menino. A professora não permite que eles saiam correndo”(p.121).

Essa análise realizada por Geraldi (1994), através de procedimentos de pesquisa que rompe com o caráter prescritivo e neutro, evidenciando a presença/força, contraditoriamente, da prescrição e do controle do processo pedagógico, desvela situações que concorrem para as discussões que vêm sendo empreendidas na Educação Física, onde há proposições, como por exemplo, a mudança do enfoque que é dado ao *movimento para o ser que se move* (Parlebás, 1987). Também Sérgio (1989, 1995) tem contribuído, defendendo a Motricidade Humana como ciência, sustentada por uma base filosófica que aborda o movimento humano de um modo diferente do que a Educação Física vem desempenhando.

Moreira (1988) falando em “Educação para a desordem”, critica e rechaça atitudes respaldadas no conceito de ordem que promove o aprisionamento dos desejos e ímpetos para as ações em corpos quase imóveis, desconsiderados e que, quando considerados são postos a serviço do adestramento, que os mantêm em filas, sentados, calados. João Batista Freire (1989) também é contundente quando escreve que ao matricularem os filhos, os pais deveriam exigir que a escola matriculasse também os seus corpos.

Não é por acaso que no seu estudo, com o subtítulo “*Às vezes, nem sempre igual...*”, Geraldi (1994) relata que depara-se com um professor “indiferente e desinteressado”, o único professor homem observado, que modifica essas características quando ministra aula de Educação Física e os alunos ficam muito alegres e participantes.

Pedindo licença à autora para lançar o olhar do ponto de vista das preocupações contidas nesse trabalho, parece-me que os próprios alunos pesquisadores, que a auxiliaram, estavam pouco sensíveis ao incomum relativo ao movimento humano, dos corpos, em sala de aula. Acostumados talvez a tanto imobilismo, ao analisarem seus próprios relatos, não lhes foi possível reconhecer a relevância da mudança de atitude deste professor, considerada como extrato peculiar nesse “mosaico” que compõe o *currículo em ação*, não só por considerá-lo como exemplo de resistência às classificações maniqueístas, mas principalmente pelo fato de ser justamente nas aulas de Educação Física que essa mudança se opera.

Segundo Ossona (1988), em alguns países europeus, existem iniciativas bem sucedidas de educação continuada para professores, em dança e arte teatral, a fim de estimular a necessidade de movimento do adulto, de modo que facilite sua relação com a criança.

Longe de admitir uma assimilação maniqueísta de modelos estrangeiros, tão pouco poderia rejeitar uma boa proposta por ser estrangeira; que nesse caso, se traduz em exemplo da dimensão que o tema em questão pode alcançar. Explicita que tal ação se fundamenta na compreensão de que despertar e aprimorar a consciência corporal através da aplicação de princípios e técnicas de trabalhos corporais alternativos, pode permitir, além da compreensão e valorização do movimento, maior respeito e compreensão de si e do “outro”.

Portanto, quando falo do corpo docente não posso negligenciar do corpo dos docentes, voltada a essa forma distinta que Moraes (1992) coloca:

“... Uma coisa é a abordagem de um corpo que se esquadriinha observacional e laboratorialmente, no delineamento de suas estruturas anatômicas e de suas fisiologias (...). Mas outra coisa muito distinta é voltarmo-nos sobre o corpo que somos e vivenciamos, no complexo horizonte da existencialização” (p.71).

Sobre o trabalho com o corpo dos docentes

Quando Geraldí (1994) levanta o questionamento em relação ao livro didático que adota o professor em vez do contrário, levando a um processo de conformação da subjetividade dos alunos, penso também em relação à subjetividade do professor que se deixa ser adotado. De acordo com a autora, se por um lado o livro didático exerce tal poder, por outro lado o uso construído pelo professor também é determinante.

Assim, as justificativas para o presente estudo se ampliam na direção da formação do professor em serviço, quando, nesse âmbito, vejo a autora destacar a relevância em “...auxiliar a explicar o processo de trabalho docente e o grau de expropriação que o professor vive nas atuais condições objetivas de sua vida profissional, especialmente nas escolas públicas” (Geraldí, 1994, p.127). Para tanto, recorre à publicação de Geraldí, W. (1991), onde é citada a argumentação de Mazzotti sobre “...*a separação entre o que produz e o que executa, no jogo do processo de produção capitalista na escola*”(p. 126) e, retoma Manacorda e Comênius para “trabalhar” a passagem do professor/produtor para o professor/executor construído nas relações sociais e históricas, chegando à afirmação de que “...*o trabalho social do professor é o de articulador dos eixos epistemológicos e das necessidades didático-pedagógicas*” (p.127).

Menciona ainda a revisão feita por Tomaz Tadeu da Silva sobre currículo oculto, a qual nos interessa na medida em que evidencia o quanto é realmente difícil reconhecer o que é explicitamente buscado pelo professor. Pois, em geral, os resultados educacionais, provêm de um emaranhado de fontes e influências, que podem pertencer ou não ao domínio do currículo oculto; “...se trata de um quadro complexo, uma vez que seus efeitos incluem, tanto a categoria das atitudes, de formação da subjetividade, como também componentes cognitivos” (p.129).

Tudo isto me remete à questão da expropriação do próprio corpo do docente; à influência da mídia para a eleição de um corpo ideal, bem como aos padrões e tabus sociais relativos ao corpo, quando uma das preocupações com o processo educativo se refere à manifestação da intencionalidade.

Da teoria do filósofo Jean Baudrillard, Guedes (1995) destaca os quatro sentidos de valor e as mudanças no conhecimento do homem, até a construção da idéia de corpo na modernidade. Esse sentidos de valor seriam: valor de uso, valor de troca, valor de signo e valor fractal. O primeiro refere-se ao momento em que o homem pensa no uso de objetos, lançando o uso do corpo para as suas próprias realizações. O valor de troca, estaria associado à idéia de troca da força corporal para obtenção do que se precisa; quanto ao terceiro, o corpo corresponderia a um código e seu valor se desenvolveria em relação a um conjunto de modelos.

Portanto, me refiro ao valor fractal, do corpo, que surge no enfoque da era pós-moderna, mergulhado, como Guedes (1995) descreve:

“...na crise de percepção gerada pela era mediática, que implica formas-imagens corpóreas como simulacros. O corpo é a síntese do que foi anteriormente, desmistificando a imutabilidade pela representação hiper-real e possibilidade das próteses do universo, presentes em cada fragmento. A fragmentação e não representatividade deste corpo, que vive seu próprio signo, de certa forma, nega a totalidade, que hoje os discursos da corporeidade refletem” (p.7).

A unidade essencial-existencial representa o intenso discurso que o corpo próprio realiza. Como uma estrutura viva, move-se para suprir necessidades e desejos, dotada de uma intencionalidade, desvelada enquanto característica de sua abertura ao mundo exterior. A multiplicidade de intenções, a partir das primeiras impressões de um corpo, está presente em todo ele, respondendo ao que Merleau-Ponty denomina “arco intencional”, subentendido na própria vida, na vida do desejo, na vida da percepção (Guedes, 1995).

Todo o “arco-intencional”, que se projeta em torno de nós, está inscrito em cada um de nossos sentidos. Ele é dinâmico, e assim como o mundo, inesgotável. Sempre estamos ávidos por conhecer e não há nada que mais inquieta o homem do que ele mesmo, do que o mundo humano. Tudo isso porque ele o habita e a ele se dirige em todos os passos. Não existe neutralidade no processo existencial, nem na investigação de um dado fenômeno, quando por exemplo, eu falo de corpo, falo de consciência de vida”(Guedes, 1995, p.99).

Desse modo, reforço minha curiosidade em investigar o aspecto pessoal de professores, através das questões corporais envolvidas nesse processo de expropriação que sofrem, quando a questão da qualificação no processo de trabalho docente vem sendo, segundo Geraldi (1994), colocada em cheque.

O corpo tem sido objeto de grande investimento; seja individual, capitalista, comercial e até de pesquisa. Observamos que várias áreas têm se apresentado como investidoras desse tema; dentre elas estão, principalmente, a Psicologia, a Fisioterapia, a Medicina e, conquistando algum espaço podemos citar ainda a Educação Física. Embora exista uma indefinição a respeito da pertinência de conteúdos a uma ou outra área, bem como dos limites de atuação de cada profissional especialista, os campos de atuação estão se ampliando e mantêm-se, de certa forma, abertos ao aprofundamento de estudos e formação de uma base teórica sistematizada, que viabilize o conhecimento, a discussão e o aprimoramento de técnicas e instrumental para o desenvolvimento da pesquisa e possíveis aplicações.

Mesmo negado ou desvalorizado, nunca se deixou de falar do corpo, como diz Freire (1991), seja na cruz ou na fogueira, ele sempre esteve presente. Sempre foi alvo das marcas sociais, do controle das organizações das sociedades, das doutrinas religiosas, dos dogmas científicos - enfim, este indivíduo misterioso sempre inquietou o mundo com a sua presença”(Guedes, 1995, p.101).

Está posta a evidência da relação existente entre ações cotidianas e qualidade de vida. O corpo, que concretiza nossa existência, marca nossa chegada e nossa passagem por esse mundo, o faz através das ações; assim, acolhe, registra e realiza inúmeras proezas desde a

criação à simples cópia de modelos, que por si só é infinitamente complexa, ‘mágica’... São gestos; armazenagem de imagens, sentimentos, inteligência; realizações que constróem, destróem, agradam, agridem, desvelam, encobrem, fazem-nos crer que somos o máximo por saber sobre tudo e ao mesmo tempo não somos nada e podemos até ser destruídos por microrganismos, como por exemplo os vírus totalmente ignorantes desse tudo.

Temos a vida; vida que vibra num corpo; que começa e termina num sopro: o ar que lhe penetra pela primeira vez os alvéolos em alto e bom som e o último suspiro que o torna imóvel, descartável, fértil, mas ainda assim homenageado, acompanhado e guardado para uma vez mais ser transformado. Torna-se alimento de vida, de outras vidas, de outro modo, mas, ainda útil e, muitas vezes, eternamente lembrado.

Contudo, estamos a maior parte do tempo a desprezá-lo. Somente o vemos por partes: a beleza, a inteligência, o local que dói e o que não nos agrada nele. Estes últimos, em geral são anestesiados, ocultados, assim como certos sentimentos e sentidos. Há uma série de ruídos ao nosso redor, que anulamos em função da atenção seletiva e também por proteção, pois parece que não suportamos conhecer tudo o que existe. Desse modo, vamos anulando os sons incômodos até chegarmos ao ponto de não podermos nem querermos mais ouvir nada, nem ninguém. Também fechamos os olhos para as duras realidades, às dificuldades e assim...vamos construindo vazios castelos de dominação, onde os únicos dominados e prisioneiros somos nós.

Buscando o conceito de corpo, Guedes (1995), encontra em Almeida a definição de que o corpo seria mais que a expressão biológica do nosso ser atual, seria a expressão significativa da sua história entre outros corpos. Lembra também a citação de Moreira, na qual afirma que temos um corpo e conhecemos muito sobre ele, mas que não sabemos o corpo. “...perdeu-se a sua unidade original, a sua comunhão com outros corpos e com as coisas”(p.78).

O nosso Ser... íntegro; incompleto; pleno em seus limites e ilimitado em sua plenitude; complexo; semelhante e incomparável; exposto aos outros passa a ser outro; também nos surpreende, nos inquieta e não nos explica. E vá lá querer entendê-lo?! Muitos desistem, fogem de si mesmos, procuram esquecer, mas o ser não esquece. Está lá tudo registrado.

“Na emergência da unidade fundamental - corpo próprio e corpo sujeito na abordagem da existência e da essência - a perspectiva fenomenológica delineia uma unidade contrária aos dualismos tradicionais, supera as fragmentações mecanicistas e as investigações reducionistas. (...) Compreender o corpo somente é possível, a partir das suas experiências vivenciadas nas relações, que são estabelecidas com os outros, com o mundo e com as coisas. A complexidade do existir humano se plenifica na sua forma simbólica de ser significado e significante e ao mesmo tempo, de dar significações para as coisas do mundo, a partir da sua capacidade de percebê-lo, antes mesmo de qualquer pensamento determinante”(Guedes, 1995, p.89).

A marcante trajetória de ações truculentas como as guerras, as disputas pelo domínio e poder, ao longo da existência humana são marcas profundas, da existência de um repertório somestésico, ou seja, a memória em cada ser humano relativa à evolução da sua própria espécie, desde a condição aquática, réptil e assim por diante. O anseio por uma nova era, a do *softpower*⁵, representa hoje um movimento em prol da humanidade, inerente ao homem, mas que encontra-se na maioria da vezes em estado latente. Acredito, portanto, que sensibilizar o homem para a sua própria humanidade pode significar a construção da paz mundial, em termos concretos, a partir de novos elementos que venham a compor um novo código somestésico para as futuras gerações.

Se o corpo materializa a vida, o movimento é a essência da vida, bem como o veículo para toda forma de expressão, manifestação e realização do homem no mundo. Quando tomamos consciência disso, passamos a valorizar o movimento como expressão da

energia vital interior. Porém, segundo Laban citado por Ullmann (1978), os jovens aprendem a imitar os adultos e assim acabam influenciados por eles, muitas vezes adquirindo "o ideal adulto da relativa imobilidade"(p.8). Para compreender claramente o significado do movimento, o professor deve começar por esforçar-se a compreender seus próprios movimentos e buscar um maior conhecimento da vida humana, no que tange aos ajustes de esforços para cada ação.

Tendo vivido a passagem do século XIX para o XX, Laban (1879-1958), segundo Ullmann (1978), estava voltado para as questões sociais e buscava representá-las através do movimento espontâneo resultante da união do corpo/espírito. Seu trabalho de pesquisa centrou-se "...no retorno aos movimentos naturais na sua espontaneidade e riqueza e, na plena vivência consciente de cada um deles, a acarretar um desenvolvimento amplo e profundo em quem o pratica" (p.9).

A mesma autora, ainda falando sobre este expoente renovador da dança na época, e de seu enfoque teatral, encarando-a como meio de educação, revela que Laban defendia que "...o movimento humano é sempre constituído dos mesmos elementos, seja na arte, no trabalho, na vida cotidiana" (p.9). Estudou exaustivamente sobre os elementos constitutivos e sua utilização, atento tanto à parte fisiológica, quanto à psíquica que levam o homem a se movimentar.

Os ideais alimentados por Laban, de harmonia e libertação através da vivência criativa do movimento, baseavam-se na convicção de que "...a arte do movimento tem condições para, a partir das raízes genuínas comuns a todos os homens, participar da procura do equilíbrio entre todos" (Duschenes, 1978, p.7).

⁵ Movimento que, de acordo com Ikeda (1991), se opõe a procedimentos truculentos (*hardpower*), que fogem ao trabalho de conscientização das pessoas, que leva a ações motivadas.

Souza (1992), atuando na Educação Física, realiza uma coletânea das iniciativas mais marcantes no âmbito do trabalho corporal, no qual, além de historiar sobre o surgimento, sintetiza aspectos característicos de cada uma. Com base na revisão de algumas dessas iniciativas, tais como a Consciência pelo movimento de Feldenkrais (1977), a Bioenergética de Lowen (1982), a Eutonia de Alexander (1983) e a Anti-ginástica de Bertherat & Bernstein (1987), bem como em Laban e no Método Dança Educação Física de Edson Claro (1995), que pude vivenciar sob a orientação do próprio autor, verifiquei que são unâimes em defender a importância da prática corporal relacionada à consciência do “EU”, ao auto-conhecimento; integração e melhoria das condições da vida de relações do ser humano, a iniciar pela harmonia pessoal.

Falar do corpo é falar do homem - O sentido do corpo-próprio evoca a existência (sua estrutura humana), com todos os passos intencionais dirigidos ao conhecimento do mundo, desbravando a vida, apreendendo dela o que é oferecido (doados pelo mundo) e o que é pelo homem procurado. (...) Este corpo-próprio, por ser aquele que significa o que eu procuro, que tomo para mim, me permite dizer, segundo Merleau-Ponty (1994), que é o meu meio de comunicação com o mundo, onde apreendo os sentidos, desperto a consciência, a partir do momento em que desenvolvo relações com o outro e me confundo com o mundo” (Guedes, 1995, p.87).

Além disso, Claro (1995) evidencia a relação da consciência corporal com a consciência profissional, alertando que é imprescindível investir na formação do profissional que trabalha com o corpo de modo interdisciplinar, favorecendo a percepção de uma espinha dorsal que resulta na conexão entre teorias e práticas para melhor compreensão do todo, abrindo possibilidades de reflexão e criação de novas formas de interdisciplinaridade. Por outro lado, considera que no processo que conduz a uma proposição de educação do homem e à descoberta do universo, não é possível contar com uma estratégia de curto prazo. E afirma:

“Neste ponto, é fundamental refletirmos sobre a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade que compõem o universo e a formação do homem e nos conscientizarmos de que esse não é um caminho fácil para qualquer profissional comprometido com a educação integral do indivíduo. Para

concluir, podemos reforçar a importância da percepção das brechas nos sistemas impostos despoticamente, percebendo que a Física Pura nos respalda, anunciando nas suas leis que não há sistema de pressão estável permanente”(p.26).

Em essência, o que apresentam de atraente é a preocupação com o praticante, identificado como um microcosmo, que guarda as mesmas propriedades do macrocosmo. Por conseguinte, a influência entre os mesmos é mútua e direta. Resistências à parte, a quantidade de adeptos a esse tipo de visão vem se expandindo, acompanhando a mudança paradigmática, permeada pelas discussões em torno de temas como Holismo, Fractalidade, Teoria do Caos e Pós-modernidade⁶.

Por se tornarem presenças marcantes no campo do trabalho corporal, tais técnicas receberam o rótulo de *alternativas*, contrapondo-o ao termo *ortodoxo*, que de certa maneira dava a impressão de que estas não seriam verdadeiras, gerando discussões discriminatórias. Contudo, entendo e tratarei aqui por *alternativo*, todo o trabalho corporal que aponta para o *diferente*, no sentido de algo que surge contrastando-se ao já existente, reconhecido e predominante, sem contestá-lo obrigatoriamente, senão circunstancialmente.

Consultando as professoras que fazem parte da pesquisa, a respeito da vivência com o movimento, valorização do movimento e da educação física escolar, elas relatam que suas experiências corporais envolvendo movimento, desde a infância, de acordo com suas preferências, variaram desde subir em árvores, até aquelas que jamais participaram de uma aula de ginástica sequer.

Uma das professoras, criada em sítio, brincando em árvores e com muitas outras crianças, teve rica vivência corporal na infância. Reconhece valor no movimento humano para a vida, em função da sua própria experiência. Embora gostasse muito de estar em

⁶ *Obras de Capra (1982); Gleick (1990); Santos (1988)*.

atividade física, na escola teve poucas oportunidades, pois no horário das aulas ela tinha que trabalhar fora. Atualmente, pratica hidroginástica.

“Quando criança eu era assim terrível, eu me movimentava muito, acho que é por isso, apesar de gorda agora, eu tenho, apesar da gordura, eu consigo me movimentar bem. Quando adolescente eu continuei; tudo que eu podia fazer de exercício eu fazia; brincava mesmo” (prof. L, p.8, 4º).

Esta foi uma das que aceitou prontamente o programa de atividades corporais que desenvolvi e esse seu relato, além de ressaltar a relevância da história de vida na compreensão de situações atuais, lembrou-me o que Souza (1992) registrou na introdução do seu trabalho que aborda sobre a tendência à busca do auto-conhecimento através da consciência corporal.

A sua colocação sobre não poder participar das aulas de educação física, mesmo querendo, traz à tona um problema sério que a área de educação física enfrenta, que é falta de garantia da sua prática na escola. A obrigatoriedade do seu oferecimento pelas instituições de ensino, para as primeiras quatro séries e no ensino superior, está sempre oscilando. Além disso, quando colocada “fora da grade”, é elitista, uma vez que é comum as crianças terem que trabalhar fora ou em casa para ajudar os pais, principalmente numa realidade de classe trabalhadora, como era o caso dessa professora.

Para completar esse quadro, a própria legislação educacional primou em garantir a desigualdade de oportunidades, isentando dessa prática, os estudantes que comprovem o cumprimento de uma jornada de trabalho igual ou superior a seis horas. Talvez, sejam estes os que mais precisam dela, portanto, ao invés da isenção, o que deveria ser defendido por lei para o estudante nestas circunstâncias, seria o oferecimento das aulas de educação física no local de trabalho. Estes são dados alarmantes sobre o descaso em torno dessa área, principalmente pela própria categoria profissional.

Nada a estranhar sobre os relatos a seguir...As demais professoras que se consideram adeptas ao movimento corporal, afirmam que gostam de exercitarem-se, mas o fazem de forma irregular, aleatória. Uma delas fala que gostava mais na época do ginásio; na adolescência praticou um pouco a natação, depois não praticou mais nada a não ser o programa que estou desenvolvendo com elas. Uma segunda afirma que caminha com familiares pelos quarteirões do bairro onde mora. Uma terceira relata que se “soltou” mais a partir da época em que cursava a oitava série.

As que comentam não ter nada a ver com o “mexa-se”, explicam que mesmo na infância e na adolescência, nunca freqüentaram aulas de educação física, quer pela repressão familiar, quer pela ausência dessas aulas na escola. Não mencionam a educação física quando citam os componentes curriculares, dando destaque ao português e à matemática, considerando estudos sociais como complemento, principalmente na primeira e segunda séries, quando é mais trabalhado através do desenho e sem livros. Não obstante, afirmam que têm saído da sala de aula com as crianças, após a intervenção que venho realizando com elas.

Quando questionadas diretamente sobre o que pensam das aulas de educação física, enumeram contribuições da mesma no rendimento escolar e reconhecem o alto índice de interesse dos alunos, tanto que, conforme uma das professoras relata, uma boa estratégia para conseguir mantê-los mais quietos, é condicionar a participação na aula educação física ao “bom comportamento” na “sala de aula”.

Importante comentar que, essa professora exprime a situação de forma entusiástica, demonstrando reconhecimento da importância da atividade, contudo, cai na armadilha do que pode ser considerado na abordagem de Torres (1996), um exemplo de corrupção no ensino. E, considerando que, os mais inquietos provavelmente o são pela necessidade de expandir seus movimentos corporais da simples apreensão do lápis e suave movimentação de punhos, em posição sentada, desvela-se ainda a ineficácia da estratégia.

realizado por Arantes (1990), além da superficialidade com que esse conteúdo é tratado nos cursos de habilitação específica para o magistério, considera-se já em idade avançada para começar a trabalhar com o movimento corporal.

Um caso à parte é o da professora que sofre de dores corporais generalizadas, tanto reumáticas quanto nevrálgicas, tendo que superá-las diariamente. Alega que por isso não se interessa pelo movimento. Sua turma só teve aulas dessa disciplina enquanto foi ministrado um curso pela Unesp, do qual participei, quando notou diferença de comportamento dos mesmos. Contudo, mesmo com esta observação, mesmo havendo solicitação constante por parte dos alunos e até concordando com a importância da inclusão da educação física no currículo das primeiras séries do primeiro grau, ela não se sente em condições de ministrar essas aulas.

As mais adeptas, colocam que o comportamento das crianças é outro quando podem fazer aulas de educação física, ou pelo menos atividades fora da sala de aula. Não mencionam, se é que percebem, que elas também se modificam assim como aquele professor citado por Geraldi (1994). Uma delas considera que sua turma se destaca em relação às demais, por terem esta oportunidade freqüentemente, onde ficam bem à vontade.

Outra defesa da prática da educação física para as primeiras séries escolares vem da professora que, além da inclusão, quer que esta ocorra de modo correto, ou seja, ao mesmo tempo ajude e oriente a criança.

“...Às vezes as pessoas têm uma noção de que a educação física desenvolve só o físico e a gente sabe que não, que vai mexer com a parte física, mas também com a parte psicológica dela, com a cabecinha. Eu acho que mexe nela como um todo, então eu acho que ela é para mim..; eu dou dez, porque mexe realmente, é um desenvolvimento global da criança”(prof. G4).

No entanto, esta professora tem trabalhado parcialmente a educação física com sua turma, pois considera que há falta de espaço adequado na escola, limitando-se à sala de aula, com brinquedos cantados e noções de higiene. Alega também, ser indispensável a presença do especialista em educação física (que considero assunto atrelado ao da obrigatoriedade por séries escolares abordado anteriormente), pois, confirmado o estudo

REFLEXÕES E OPÇÃO METODOLÓGICA

“...Querer que alguém seja sensível ao nosso mundo íntimo é o mesmo que estar sentindo um zumbido no ouvido e pensar que o nosso vizinho de ônibus o possa escutar” (Mário Quintana).

Os humanos podem conjecturar, idealizar, realizar mentalmente antes mesmo de materializar o que delinearam intimamente. Além de construir, o homem pode ainda historiar suas construções a partir de olhares apurados; com vários olhares e, mais ainda, analisá-las, organizá-las e filosofar sobre as mesmas, de acordo com as suas possibilidades e potencialidades existenciais limitantes, num dado momento da vida.

Também no campo epistemológico, de acordo com as discussões atuais, sentimos a necessidade de olhar ao redor, e às vezes de voltar no tempo, para melhor nos situarmos para a tomada de posições, para então, seguirmos adiante na obra de construção do conhecimento.

Estamos partindo do princípio de que quando desejamos conhecer algo ou nos valer de algum conhecimento, faz-se necessário o empenho em abrirmo-nos às possibilidades, empreendendo a máxima ativação da *capacidade simbólica*, que no processo evolucionário desvelou-se como protagonista para a marcante diferenciação entre o homem e as demais espécies que habitam “o planeta”.

Reunindo diversas fontes de comunicação abordando sobre o “olhar” ou “olhares” que permitem ao ser humano, graças a essa capacidade simbólica, apropriar-se e ser apropriado pelo mundo, associando-as a questões metodológicas relacionadas à pesquisa, Geraldi (1995), em situação de aula, abre discussão sobre a relevância desse tema na pesquisa. “Terceira Visão”, “Terceira Dimensão”, “Terceira Civilização”, mencionados por autores

como Bozi (1988) e Chauí (1988); o filme “Sonhos” do cineasta Kurozawa no que se refere ao seu olhar para as telas de Van Gogh, possibilitaram-me absorvê-los, atribuir-lhes e retirar-lhes sentidos, emitir novos e, ainda, tentar estabelecer algumas relações.

Sobre o olhar, o encontro de “um” com o “outro”; olhos nos olhos; das ondas que não só as do mar; da descoberta pela localização, pela intencionalidade..., sua função está diametralmente oposta ao órgão que o viabiliza. Sem espelho, o ser humano não verá sua estampa, não se verá por seus próprios olhos, órgãos periféricos do sistema da visão; mas de olhos fechados, poderá experimentar e conhecer sensações quase totalmente imperceptíveis a estes. Talvez, por isso lhe seja mais comum voltar-se aos “outros”, não só aos seus iguais, mas a tudo que o cerca e que também, a contra gosto, o tira do centro...e quem sabe, fá-lo esquecer-se de si mesmo; do seu “terceiro olho”, que segundo Bosi (1988), pode ser abstraído no cerne do sistema nervoso, no cérebro, cujas capacidades somente no final desse século estão, paulatinamente, sendo retomadas.

A par dos olhares do tipo chamado de “senso comum”, no ocidente, a natureza inquisitiva oriunda da imposição religiosa medieval, mantém-se hegemônica em relação aos saberes; revestida ou “travestida” por ideologias com sede de domínio.

No século XVIII, a “Filosofia Materialista das Luzes” leva os *Enciclopedistas* a constituírem a primeira corrente de pensamento científico. Tal corrente, segundo LÖWY (1989), surge com um caráter revolucionário, propondo modificações nas *circunstâncias materiais*. Caracterizam o que denomina-se Materialismo Vulgar, considerando as idéias, as ideologias, as concepções de mundo como produtos das circunstâncias sociais em que vivemos enquanto homens.

Porém, sutilmente, a “força” do mesmo ramo que se constituiu para quebrar a “ordem anteriormente existente, agora se presta a ratificar a outra emergente, a burguesa,

provocando uma crise interna entre os personagens do Positivismo. Esse choque entre o que havia de conservador e revolucionário nessa corrente, marca o início das discussões em torno do tema “Ideologia & Conhecimento”, que até nossos dias rege a colocação e atribuição de termos e conceitos, que na maioria das vezes camuflam e/ou deformam o que realmente se tem como verdade ou como realidade mais pura dos acontecimentos humanos, quanto mais as verdadeiras intenções de quem os vêem.

Personagens importantes, segundo Löwy (1989), empenharam-se em conceituar *Ideologia*: Napoleão, Comte, Marx, Durkheim, Lenin, Mannheim. Com o mesmo objetivo, chega a seguinte definição: “visão social de mundo” (conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas), que comportaria as “visões ideológicas” (legitimam, justificam, defendem ou mantém a ordem social do mundo) e as “visões utópicas” (critica, nega, subverte, apontando para uma realidade ainda não existente).

Seguem os “Idealistas”, o “Historicismo”, precedendo ao pensamento de Marx. Como uma reflexão crítica ao Capitalismo, a partir da síntese da Filosofia alemã de Hegel e Feurbach, Marx amplia o conceito de dialética e desenvolve o Materialismo Histórico; o conceito da Economia Política Inglesa de Adam Smith e David Ricard, explicando a situação do proletariado no conjunto do regime capitalista e; também do Socialismo Utópico Francês (Proudhom, Fourier, Blanqui, Saint Simon), que o leva ao reconhecimento da necessidade de conhecer a natureza do trabalho assalariado no regime capitalista, as leis de seu desenvolvimento, para descobrir uma força social capaz de criar uma nova sociedade.

Engels, sistematizando conceitos fundamentais para compreensão da dialética marxista, refere-se à dimensão crítica; à dependência recíproca dos fatos sociais; ao trabalho, práxis e alienação; ao fetiche e à contradição. Thompson, posteriormente, inclui a experiência que decorreria da conceituação de práxis. Da “hibridação” do pensamento marxista, surgem

outras tendências como: marxismo e positivismo; marxismo historicista e; marxismo racionalista da Escola de Frankfurt.

Após este universo descrito, geram-se questões que são colocadas ao paradigma da modernidade. Na relação *Dialética-Ideologia-Ciências*, evidencia-se que a polaridade *conhecimento verdadeiro & conhecimento falso*, que coloca o senso comum de um lado e a busca da verdade objetiva, neutra e absoluta do positivismo no outro, enquanto solução para a dicotomia, está próxima de ser igualada a lenda do Barão de Münchhausen, que livrou-se de cair no abismo puxando os próprios cabelos (Löwy, 1989).

No vácuo formado por esta polaridade epistemológica estão as insuficiências de ambas, sendo uma delas o modo de encarar o próprio homem, o “ser” humano, que por sua complexidade, plasticidade e imprevisibilidade é a prova mais evidente da limitação para se chegar à verdade absoluta, ao controle da(s) vida(s), que uma facção desses seres pretende exercer em relação à produção do conhecimento calcado nos princípios da ciência moderna.

Diante de tantas evidências, as discussões em torno desse tema vêm admitindo a ênfase às dúvidas e incertezas em detrimento da(s) verdade(s) absoluta(s). Tudo parece tão provisório quanto a nossa permanência no plano terrestre. Cabe indagar: Tal transitoriedade vivida e admitida pelos humanos, parece estar lhes permitindo, através da capacidade simbólica, *construir - reconstruir - reintegrar conceitos*, até mesmo os que se referem à própria natureza da pesquisa, questionar o sentido e os objetos da pesquisa, bem como a postura do pesquisador. As mesmas interrogações são levadas ao campo educacional por Ezpeleta & Rockwell (1989), quando afirmam que “...em sua expressão cotidiana, o conhecimento, bem como sua transmissão, é indissociável de uma articulação ideológica” (p.72).

No tocante à questão do olhar, retomando-a, Santos (1988) recorre à Teoria Sinergética de Hermann Haken, sintetizando-a na afirmativa de que “...vivemos num sistema

visual muito instável em que a mínima flutuação da nossa percepção visual provoca rupturas na simetria do que vemos” (p.46). E se queremos saber qual imagem formada é verdadeira, podemos concluir que o são ambas e/ou nenhuma.

Talvez seja insuficiente controlar e tão pouco será válido o “olhar”, a menos que este se dê pelo corpo vivido e imerso na vivência a qual se incorporam os “quarks”; onde o saber se faz mais pelo sentir do que pelo compreender.

Chauí (1988), citando Aquino, promove uma aproximação do assim dizer: “sente como brilha”, “sente como ressoa”, “sente como cheira”, etc., uma vez que ao sentir associamos inúmeros fatores, que permitem à mídia, por exemplo, nos fazer desejar ainda mais, algo comestível pela cor; a determo-nos a uma notícia seja de rádio ou de TV pelos tons das vozes e sons.

Foi essa reflexão que orientou o processo de definição de uma metodologia que estivesse em consonância com o trato da subjetividade que a temática do presente estudo envolve, sem deixar de atender às exigências de rigor nos procedimentos.

A trajetória de definição metodológica

Acreditava que seria importante testar um método que contemplasse a questão corporal desde sua raiz. Assim, inicialmente, pretendia, através de um estudo-piloto, testar o Método de Notação Laban, a *labanotation*, para análise do movimento humano no intuito de compor a amostra que serviria ao presente estudo, bem como identificar emoções e sentimentos de seus elementos.

Segundo ULLMANN (1978), esta notação validou-se em função da confirmação de que as ações do corpo podem ser observadas como instrumento extremamente

versátil de expressão e compreensão do estado de espírito que as caracterizam por meio: a)do modo peculiar de uso do instrumento que é o corpo; b)das direções tomadas pelos movimentos e pelas formas assim criadas; c)do desenvolvimento rítmico de toda a seqüência e do tempo na qual é executada; d)da colocação de acentos e da organização de frases de movimento(p.55).

Assim, a determinação e descrição de qualquer ação corporal pode tornar-se viável quando se respondem às seguintes questões: Qual é a parte do corpo que se move? Em que direção ou direções do espaço o movimento se realiza? Qual a velocidade em que se processa o movimento? Que grau de energia muscular é gasto no movimento? Pois, "...cada estilo representa uma seleção especial de movimentos originados em características de épocas sociais, raciais e outras" (Ullmann, 1978, p.85).

Quanto ao corpo são considerados a posição, os passos, os gestos com ações sucessivas e simultâneas, as direções e planos dos passos e gestos como formas definidas de movimento. Já o espaço contempla como aspectos elementares, as direções, planos, extensão, caminho, velocidade, tempo-ritmo, tempo, pausa, movimentos vibratórios sacudidos. Para o fator tempo, temos o uso da energia ou força muscular e o acento rítmico, em função da velocidade; enquanto que para o peso, receberão ênfase as transferências. Todos estes registros comporiam uma tabela para verificação do tipo e significados dos fatores de movimento e suas combinações, na qual se tem a base para elaboração das planilhas de Labanotation.

Embora as observações pudessem se tornar mais exatas por conta da subdivisão do corpo e da energia muscular, em conjunto com os fatores tempo, peso e espaço, passando a serem compreendidos como uma totalidade, pudemos verificar que os registros obtidos formavam um novo conjunto simbólico a ser decodificado. Isto exigiria o acréscimo de mais uma etapa à pesquisa, exigindo um forte treinamento para a realização da notação, sem que no final fossem fornecidas informações diretas.

Esta posição foi confirmada por ocasião da palestra proferida pelo Prof. Dr. David Rodrigues, da Universidade de Técnica de Lisboa, no I Congresso de Educação Motora, promovido pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, em 1994, quando este referiu-se negativamente à aplicação da Labanotation, em função dos resultados obtidos em estudo-piloto em moldes semelhantes ao meu, como parte de pesquisa ainda não concluída por um orientando seu, em nível de mestrado. Ele relatou que o método de notação, embora realmente traduza o modo, a intensidade e a intenção na realização dos movimentos, requer grande esforço de concentração por parte do observador, além de constituir-se em mais um código intermediário, incluindo mais signos a serem traduzidos na análise da expressão do movimento.

Questionando-o posteriormente, acrescentou que, para fins do tipo de análise que pretendida, a técnica de filmagem utilizada paralelamente por eles no piloto, mostrou-se muito mais eficaz, respeitados os procedimentos adequados à introdução da mesma no ambiente a ser estudado, bem como os relatórios de observação, permitindo boa leitura, mais direta, e interpretação dos movimentos em relação aos sentimentos e posicionamentos das pessoas que os realizavam e as situações em que eram vivenciados.

Vimos, então, ratificada nossa primeira avaliação, apesar de superficial, sobre o referido método. Além disso, problemas de ordem burocrática também inviabilizaram a operacionalização do estudo-piloto.

Assim, em função da ideologia que permeia toda uma abordagem metodológica, a opção é pela pesquisa qualitativa, tendo, conforme Denzin & Lincoln(1994), a complementaridade como a palavra de ordem e como característica distintiva, o modo interpretativo e naturalístico com que procurei tratar o objeto. Além de estudá-lo no ambiente natural, tentei compreender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas estudadas lhe atribuem. Inclui o uso e a coleta de vários materiais empíricos que

serviram para descrever os significados de rotinas, de momentos e situações problemáticas nas vidas dos indivíduos que as viveram, envolvendo práticas auto-reflexivas e construídas no decorrer da investigação, aplicadas inclusive a mim.

Se ver os caminhos diminui as incertezas, sem dúvida, diminui também a sensação da caminhada. Portanto, procurei tratar o objeto desse estudo e orientar os passos para a investigação considerando a produção do conhecimento enquanto processo de construção, situando-o no âmbito da pesquisa participante, por influência dos trabalhos realizados por Ezpeleta & Rockwell (1989).

A tradição dos estudos etnográficos e participantes datam do final do século passado e início deste, pela necessidade de antropólogos coletarem dados culturais “in loco” e de “primeira mão”. Segundo Atkinson & Hammersley (1994), os traços essenciais dos métodos etnográficos, dentro das ciências sociais são: a) ênfase na exploração da natureza de fenômenos sociais particulares e não na testagem de hipóteses; b) trabalho com dados não-estruturados a partir de categorias pré-codificadas; c) investigação detalhada de um pequeno número de casos, ou mesmo de um só; d) análise de dados envolvendo interpretação das ações humanas, sendo que produto tem o formato de uma descrição verbal; e) variação no nível de envolvimento do pesquisador com o que é observado, definindo o tipo de estudo etnográfico.

Dentre os tipos de pesquisa participante, Reason (1994), caracteriza a pesquisação participativa, cujo compromisso básico é o esclarecimento e o despertar das consciências das pessoas comuns, da qual o presente trabalho está muito próximo. Nela não há uma especificidade metodológica, mas sim um sistema de produção de conhecimento baseado na atuação dos “sujeitos”, na coleta, análise de dados e, principalmente no uso dos resultados. As reuniões e eventos comunitários são relevantes para a identificação de problemas, criação e potencialização do senso comunitário e ênfase do potencial do grupo, como por exemplo, para a liberação, compreensão das informações coletadas e reflexão sobre o progresso do projeto,

através de atividades significativas para essa comunidade. Acrescentaria a identidade sujeito/objeto.

A ideologia que prevalece, e muito mais determinante da pesquisa do que seus procedimentos, segundo este autor, apoia-se na crença de que os oprimidos que fazem parte de uma cultura do silêncio, descubram suas vozes, que se façam ouvir e que aspirem ao reconhecimento dos próprios valores e da própria história.

Preparação e entrada no cotidiano da escola

Feita a opção metodológica, com base no corte epistemológico no que se refere à ação docente e o corpo dos docentes no cotidiano escolar, passei a dispor do referencial construído com a execução do Projeto Unesp, que será explicitado adiante, através do qual pude me inserir no cotidiano da escola e acompanhar, dos bastidores, o currículo em ação, para auxiliar na criação do quadro de referência de análise e compreensão da “trama” que, conforme Ezpeleta & Rockwell (1989), se estabelece não só a partir do simples chegar para observar, mas fundamentalmente, em função do entrelaçamento dos diversos elementos que compõem o cotidiano escolar.

Considerando ainda a natureza do objeto desse estudo, antes de iniciar a execução do programa de atividades corporais, utilizei-me da técnica de perguntas livres, apresentada por Thiollent (1980) como um recurso capaz de contemplar a intensividade na relação pergunta/resposta, nesse caso, a fim de delinear a visão das professoras sobre suas classes; bem como, a entrevista não diretiva, realizada ao final da última seção prevista no mesmo programa, para elucidar as anotações do diário de campo referentes à execução do mesmo.

Em linhas gerais, acompanhei e desenvolvi várias atividades junto às professoras e aos alunos em diversos horários e situações. Até mesmo casualmente, aproveitei para ampliar as observações, como por exemplo num contato mais próximo com a diretora dessa escola, durante a realização de um encontro pedagógico promovido pela Secretaria Municipal de Educação (S.M.E.). Ezpeleta & Rockwell (1989) ressaltam, que qualquer situação, citação ou movimento, podem conter informações preciosas para a compreensão da “trama” referida anteriormente. Assim, de maneira muito informal, comentando sobre o meu projeto, a diretora demonstrou-se totalmente favorável e à vontade com a minha presença na escola; aspecto para o qual, não havia, até então, me alertado. Mais importante ainda, foi a ausência de qualquer questionamento durante toda a conversa, sobre o trabalho propriamente com as professoras, suas manifestações, etc., demonstrando uma postura ética, importante para a garantia da integridade quanto a participação das professoras no estudo, permitindo-me eliminar uma possível interveniente, que seria a oposição da figura central da Unidade de Ensino (U.E.), que exerce a função não só de direito, mas conta com forte apoio da comunidade escolar.

Por fim, empenhei-me para reconhecer a articulação entre a inscrição cuidadosamente realizada dos eventos da vida cotidiana e amplos processos sociais, procurando corresponder ao que Tadeu da Silva (1992) ressalta a respeito desse tipo de intervenção.

Tendo como população alvo desse estudo professoras de primeira a quarta série do Ensino de Primeiro Grau, detive-me ao grupo de professores de uma U.E. da Prefeitura Municipal de Bauru. Situada num bairro de classe trabalhadora, freqüentei a U.E. escolhida durante aproximadamente um ano e meio, procurando me integrar ao máximo ao seu cotidiano.

A escolha da Escola foi decorrente do fato de já estar atuando nela, por definição da Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Bauru, através de um projeto

de educação continuada, aprovado para o Projeto de Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP/ FUNDUNESP- 1995/6, caracterizado por uma ação interdisciplinar desenvolvida por seis docentes, dentre os quais me incluo, do Departamento de Educação Física da UNESP- Bauru, vinculados ao Curso de Licenciatura em Educação Física.

Aquele projeto compôs-se de um curso teórico-prático, envolvendo conteúdos de Educação Física, distribuídos em seis módulos; diagnóstico sobre os alunos, através de projetos de pesquisa em crescimento e desenvolvimento humano, fisiologia do exercício e biomecânica e; elaboração, execução com acompanhamento e avaliação de programa de atividades em educação física de primeira a quarta série. Todas as etapas sucederam-se sob a supervisão direta dos docentes universitários e supervisão indireta da equipe pedagógica da referida Secretaria, contando com a aprovação da comunidade escolar.

Juntamente com integrantes da equipe Unesp, estive presente à escola regularmente, duas vezes por semana, acompanhando as professoras no planejamento e execução de aulas de educação física, durante as quais foi possível observar, o seu relacionamento com os alunos e a prática pedagógica.

Na fase de elaboração e execução dos planos de aula de educação física para as classes, duas colegas e dois alunos estagiários do Curso Unesp estiveram atuando comigo. Seguindo um escalonamento de participação, à medida que as aulas eram planejadas, eu e minhas colegas ministrávamos as primeiras para cada turma, contando ainda com o auxílio dos estagiários e a participação das professoras de classe. Na sequência, sempre sob minha supervisão, assumiram os estagiários com o auxílio das professoras e por fim, as aulas passaram a ser ministradas pelas professoras com o auxílio dos estagiários.

Desde o início a câmera filmadora foi introduzida em situações aleatórias, e as gravações feitas eram projetadas para as classes em momentos da atividade cotidiana,

escolhidos pelas professoras que assim o desejassem. Isto fez com que a presença da filmadora passasse a ser gradativamente desconsiderada tanto por professoras quanto pelos alunos.

Passado o período de adaptação, demos início à etapa de filmagens para avaliação. Foi elaborado o escalonamento das classes a serem filmadas, de acordo com a disponibilidade e conveniência do planejamento geral de cada uma das professoras e do grupo.

Todas as fases dessa etapa, além de filmadas, foram observadas e analisadas por todos os envolvidos. As avaliações foram feitas através da crítica conjunta por professoras e equipe do projeto, dos registros filmados dessas aulas e; também pelos alunos de primeira a terceira série, que o fizeram oralmente e os de quarta série, por escrito. Começamos pela auto-avaliação, onde cada professora criticava sua própria atuação; em seguida, as demais da mesma série, depois as das demais séries podiam opinar e por último, nós da Unesp nos manifestávamos.

De acordo com as recorrências e peculiaridades encontradas nos textos e relatos de avaliação, definimos os itens abaixo, que serviram para orientar a dinamização do planejamento de aulas de educação física, que foram elaboradas na etapa seguinte, também em conjunto, considerando-se textos sobre didática sugeridos pela supervisão pedagógica da escola. Para o momento, auxiliam também no delineamento do currículo em ação:

Cumprimento do planejamento

Os planos elaborados foram seguidos, às vezes com demasiado rigor em relação ao conteúdo programático, em detrimento de oportunidades surgidas. Com isto, a flexibilidade, que é uma característica importante do planejamento, e as manifestações espontâneas das crianças ficaram um tanto prejudicadas. Em alguns casos, o tempo previsto de aula foi ultrapassado em função da atenção dispensada ao cumprimento total dos itens constantes do plano, apesar de que em alguns casos isto se deu em função da excessiva quantidade de itens incluídos, por falha no dimensionamento do mesmo.

Postura do professor

As professoras ficaram bastante ansiosas nos dias em que as aulas ministradas por elas foram filmadas. Foi inegável a dedicação para memorizarem o plano, porém tinham que revê-lo várias vezes. Somente duas professoras conseguiram ministrar a aula sem recorrer ao plano escrito. A maioria admitiu que estava tensa.

Perdiam muito tempo na consulta ao plano, bem como na organização das crianças, sendo muito diretivas, sem que as aulas ficassem abertas às experiências dos alunos, não permitindo-lhes oportunidades para exploração do ambiente, contato com situações-problemas exigindo a busca de soluções e superação de desafios. Contudo, era notório que em todas as aulas, a partir da metade do tempo previsto, com o desenrolar das atividades, as professoras iam sentindo-se mais à vontade e seguras, demonstrando ao final, maior descontração, o que possibilitava maior intervenção por parte das crianças no que estava sendo desenvolvido.

Empregaram em demasia, a formação em fila, negligenciando com a importância de todos poderem compartilhar simultaneamente dos eventos; além de prejudicar o fator *atenção do grupo* para o que estava sendo proposto e/ou realizado pelos colegas individualmente.

De modo geral, houve consenso de que o desempenho das professoras foi satisfatório e a experiência foi válida, uma vez que foi algo inédito para elas, participar diretamente na implementação de um programa de atividades dessa natureza, assim como da sua elaboração.

Reação às situações inesperadas

Foram poucos os registros de ocorrência de situações inesperadas; talvez pelo excessivo controle mencionado. O estilo de ensino empregado não era propício às mesmas.

No entanto, um dia, quando a banda marcial da escola, colocada próxima à quadra, ensaiava para uma apresentação, quase todas as professoras que ministraram aula pareceram ignorar aquela “presença barulhenta”, exceto uma, que ao iniciar a proposição da primeira atividade, solicitou aos alunos que seguissem o ritmo da música que a banda tocava. Assim, de uma situação inesperada e adversa, a professora, usando da sua criatividade, tornou-a agradável e atraente às crianças.

Houve também situações em que as professoras foram acometidas por dores de cabeça e de coluna, resfriados, mas mesmo assim elas acabavam superando tais situações incômodas, afastando certa suspeita de rejeição ao fato de estarem se expondo à observação e crítica.

Reação das crianças

A participação das crianças foi efetiva em todas as aulas. Demonstravam alto nível de satisfação em realizar tudo o que era proposto. Mantinham-se quietas, até demais, aguardando que a professora considerasse tudo devidamente organizado para a execução das tarefas. Quando era dado o sinal para começar, elas se empenhavam muito na realização correta. Riam, comemoravam, confraternizavam-se.

Até mesmo quando encontravam-se em fila, os últimos, diferentemente do que é comum acontecer, ficavam atentos ao que estava ocorrendo na frente, esperando a sua vez, podendo estar indicando alto nível de carência desse tipo de atividade que não dispõe do professor especialista, bem como o gosto das crianças por ele.

Em síntese...

Concluímos que as professoras tiveram certa dificuldade em assimilar os conceitos que haviam sido trabalhados nos módulos anteriores, que compreenderam a parte

teórica do referido projeto. No entanto, quando saímos da sala de aula e ocupamos os espaços livres da escola para desenvolvermos as atividades planejadas, estas pareciam estar resolvendo, superando as situações-problemas, recorrendo à parte conceitual trabalhada anteriormente.

Assim, entendemos que mais do que falta de compreensão, o que predominava entre as professoras era a descrença de que seria possível trabalhar com as crianças em aulas de Educação Física, pois não conseguiam pensar e agir de forma muito diferente da que estavam acostumadas. Acrescenta-se a isto, o fato de sempre participarem de palestras e/ou oficinas de atualização profissional, sem, contudo, receberem o acompanhamento cotidiano, do modo como foi realizado.

As crianças, por sua vez, receberam muito bem as aulas específicas de Educação Física, sem repreensões ao desempenho das professoras; deram, inclusive, sugestões para incrementar algumas brincadeiras.

Fora das aulas de Educação Física, que estavam sob supervisão, ficava mais evidente que as situações se sustentam em relações hierárquicas de poder, desde a disposição das carteiras e os pedidos de autorização para se dirigirem ao banheiro ou beber água até a forma linear de transmissão do conteúdo, através de aulas expositivas baseadas principalmente nos livros didáticos. O intervalo de recreio é curto e escalonado, dificultando a existência de espaços/momentos para integração social geral no cotidiano.

Observando diálogos realizados pelos pais, mais freqüentes com a diretora; a ocorrência de algum comentário feito pelo grupo de professores, em discussão informal durante intervalos na sala de professores; bem como as declarações das professoras com as quais estava trabalhando diretamente, ficou ressaltado que tanto pais e professores alimentam uma esperança em relação ao futuro dos alunos; acreditam na educação como possibilidade de emancipação e ascensão social. Talvez por isso, as professoras sejam muito consideradas pelos pais, o que os leva a sentirem-se valorizados e comprometidos com o desempenho dos alunos:

há ênfase e cobrança marcante em relação aos conteúdos do ensino, com períodos exclusivos para aplicação de provas para todas as classes, quando quase nenhum outro tipo de atividade escolar ocorre.

De modo geral, as classes observadas nessa escola aproximam-se daquelas descritas por Geraldi (1994), apresentadas no início desse trabalho e da que Tomaz Tadeu da Silva (1992) denomina de A, quando aborda sobre a distribuição do conhecimento escolar e reprodução social e, assim descreve:

“Na Escola A, os padrões de trabalho escolar predominantes nas classes estudadas eram similares, em muitos aspectos, aos encontrados na Escola B. A mesma ênfase ao uso de livros-textos e livros de exercício podia ser observada aqui. Crianças trabalhando individualmente em seus cadernos e livros de exercícios, respondendo a questões factuais e praticando exercícios mecânicos era o cenário predominante nessas classes. A ausência de modos de ensino que não fossem essas atividades solitárias e apresentações econômicas de tópicos pela professora era também uma característica notável do padrão encontrado.

Embora houvesse alguma interação verbal entre professoras e alunos, ela era bastante limitada em sua abrangência em seu conteúdo. Quando não estavam estritas a trocas verbais a respeito de questões de procedimento ou controle, essas interações raramente envolviam discussões mais prolongadas sobre questões abertas ou ambíguas. Mais freqüentemente elas se constituíam de seqüências curtas de pergunta-e-resposta a respeito de segmentos de informação, nas quais, em geral, os alunos não tinham a iniciativa. (...) em geral, as professoras pareciam estar altamente preocupadas com a transmissão eficiente da matéria, embora numa forma convencional e desprovida de imaginação. (...) Usualmente, as respostas das crianças aos exercícios eram prontamente verificadas e corrigidas de uma forma ou outra... ” (p.118).

As professoras e suas classes

Aquele primeiro contato com as professoras, durante o curso da Unesp, serviram à anamnese e, também, para que me aproximassem do grupo. Fui sondando, informalmente, sobre seus hábitos de vida, gostos culturais, práticas corporais, etc., inferindo

que a maioria tinha hábitos sedentários. Pelo que podia depreender, não praticavam nenhum tipo de atividade física intencional, ou seja, revelaram ter pouca disposição para o exercício físico orientado, realizando-o apenas de forma utilitária. Passavam a maior parte do dia ministrando aula e/ou cuidando de afazeres domésticos.

Havia uma portadora de deficiência física, com atrofia de membros inferiores, porém com possibilidade de deslocamento autônomo, auxiliado por uma bengala, mostrando-se até muito ativa. A maioria fumante, sem preocupação com cardápio alimentar. Relataram problemas de coluna, obesidade e dores de cabeça freqüentes.

Pelo que comentavam, pareceu-me que pouco saem de casa. Raramente vão ao cinema, referem-se mais a vídeos e TV a cabo como divertimento. Em geral estavam bem humoradas, mas muitas vezes mostraram-se irritadas e insatisfeitas, principalmente com a remuneração profissional e com o “mau” comportamento dos alunos.

Participavam pouco de discussões a respeito do projeto pedagógico da escola; pareciam acatar as decisões administrativas sem questionamento direto, embora pudesse observá-las fazendo reclamações nos bastidores. Demonstravam não acreditar muito em cursos de aprimoramento profissional, que freqüentemente lhes são proporcionados, como possibilidade de mudança das condições reais de trabalho e de reconhecimento profissional. Contudo, foram gentis com o grupo do Departamento de Educação Física da Unesp, durante o projeto vinculado à Prograd e, propuseram-se a mais essa tentativa comigo.

A primeira tentativa mais direta na busca da identificação e compreensão do modo como as professoras se consideram em relação a sua atuação profissional se deu num dos dias de aula do segundo módulo teórico do curso de educação continuada. A professora responsável por ministrá-lo solicitou, a meu pedido, que as alunas fizessem uma redação com o tema “Eu e minha classe”, na forma de livre participação. Segundo a colega, a solicitação foi acatada sem objeções e realizada sem limite de tempo.

Tais relatos visavam objetivamente, ao levantamento de aspectos recorrentes e peculiares revelados pelas professoras a respeito do relacionamento professor - aluno de acordo com o cotidiano escolar vivido por elas e seus alunos, considerando as representações sociais, que, segundo Jodelet (1984), significam a presença de discursos de acordo com o quê o entrevistado considera que o entrevistador quer ouvir. Embora não estivessem reunidas as melhores condições, até mesmo pela própria solicitação de que elaborassem uma *redação*, que pode ter provocado um modo de elaboração mais formal, esta iniciativa foi suficiente para a consecução dos propósitos mencionados acima.

Os Relatos

Professora A

“Nós formamos uma grande família, onde quero muito bem os meus alunos e sinto que também sou bem quista.

Nosso relacionamento é aberto e sem que isso prejudique a aula.

Eles vão ao banheiro sem ter que pedir.

Uma vez por semana, saímos para alguma atividade onde eu também participo.

Na minha opinião o nosso relacionamento é bom.

A nível de notas a classe é boa e estou satisfeita com isso.

Adoro minha classe como a cada um de seus integrantes”.

Professora B

“Chego em classe, estão todos brincando ao entrarem.

*Procuro manter ordem e com respeito.
Procuro tratá-los com carinho, mas dando
respeito aos seus sentimentos”.*

Professora C

*“Minha classe é de terceira série.
Já há dois anos estou com ela.
Adoro meus alunos. Eles me respeitam e eu
a eles.
Pretendo ficar com eles até o próximo ano”.*

Professora D

*“Eu e Minha Classe...

Nós nos relacionamos bem, temos carinho,
embora às vezes nos surpreendamos com algumas
atitudes. Falamos sobre tudo, temos um bom
diálogo.*

*Eu sempre espero muito deles, mas valorizo
o trabalho de cada um.*

*Gostaria muito que “todos” eles me vissem
como amiga, mas tenho receio de expor-me demais.*

*Minha classe, comigo, é de uma maneira,
com outras professoras, age diferentemente, por
isso às vezes fico a me perguntar “quem realmente
eles são?”*

*Gosto demais da minha classe.
Mas sempre estou esperando mais...”*

Professora E

*“Gosto muito de dar aula na minha classe,
principalmente por ser a primeira vez a dar aula
para uma 4ª série.*

Achei bem diferente, do que dar aula para 1^a, 2^a e 3^a, pois as crianças já são um pouco mais adultas e mais confiantes em suas opiniões e atitudes.

Minha classe é disciplinada dentro do possível e são muitos aspectos favoráveis que ajudam a manter esse nível. São crianças de poder financeiro tipo classe média, bem tratadas e no aspecto emocional bem favorável, pois têm um acompanhamento de seus pais no seu dia a dia.

Eu gosto muito de dar aula na 4^a série e tenho certeza que eles também gostam de assistir as minhas aulas”.

Professora F

“O susto foi imenso quando percebi que a sala de aula continha 41 alunos.

Como sempre, me esforço, estudo, e joguei-me a mais esse desafio. A classe é ótima, em todos os sentidos.

Gosto demais de cada um particularmente, inclusive sinto-me como mãe de alguns; onde repreendo, onde brincamos, e até mesmo ficamos tristes e quase choramos quando há uma homenagem a se fazer.

Percebo também que é recíproco quando me ausento um dia. Pois ouço as lamúrias, e o interesse do porquê da minha ausência”.

Professora G

“A minha classe é de trinta e dois alunos maravilhosos.

Estou com essa turma, desde a terceira série do ano anterior.

Os meus alunos são super criativos, gostam de dançar, de dramatizar enfim são excelentes.

Em todas as comemorações eles criam, eu dirijo e eles apresentam para as classes de primeira e segunda séries, todas as sextas-feiras”.

Professora H

“A partir de 12/06 comecei a dar aula para a 4ª série. Antes desta data estava com a 2ª série.

Por vontade própria senti vontade de mudar de série.

Houve um bom entrosamento entre todos e sempre tenho vontade de criar algo diferente junto com os alunos para sairmos da rotina.

Procuramos cantar (cada aluno canta o que sabe) e também fazemos alguns movimentos (como se fossemos praticar algum esporte).

Gosto do que faço e que me sinto bem junto deles”.

Professora I

“Minha classe é dinâmica, tenho 36 alunos, sendo 18 meninos e 18 meninas

Existe um grande entrosamento entre professor e aluno - aluno e professor.

São bastante participativos, ativos, estudiosos e responsáveis

Tenho uma turma muito boa e quero muito bem a todos”.

Professora J

“Tenho um bom relacionamento com minha classe. Sempre mantenho diálogo com os meus alunos, dizendo que o respeito precisa haver entre professor e aluno.

Nós professores precisamos conhecer a personalidade de cada um, e dar a liberdade para o aluno desde que ele conheça os direitos e deveres de cada criança.

Não taxar e não rotular o aluno”.

Professora A

Educação Física

“Eu dou aula em várias séries mas vou falar sobre a turma feminina do 4º, 5º e 6º e nossas aulas de Ed. Física.

Gosto muito do trabalho desenvolvido, estamos trabalhando com ateliers de Natação, Queima, Vôlei e Pequenos Jogos onde cada um trabalha com o que se identifica.

É muito legal e percebo que assim, com liberdade e responsabilidade na escolha o comportamento melhorou muito”.

Professora B

Educação Física

“Trabalho com 7as. e 8as. séries masculina e feminina - classes boas e dinâmicas, criativas, fáceis de trabalhar. Trabalho com danças, esportes, recreação e competições dentro e fora da unidade escolar.”

Procedi à análise descritiva desses relatos, na busca de alguns indícios sobre acontecimentos em sala de aula referentes ao relacionamento professor - aluno, tendo em vista, conforme já expomos, a composição da amostra. Mais adiante a retomaremos, aprofundando em aspectos mais diretamente relacionados ao objetivo central de pesquisa, relacionando-a aos dados da entrevista.

De modo geral as redações foram sucintas, embora dispusessem de tempo indeterminado para redigi-las. Em poucas linhas, praticamente não mencionam questões relativas a conteúdos de ensino e/ou outros aspectos mais técnicos. Priorizaram realmente o aspecto afetivo, atendendo ao pretendido com o tema que lhes foi proposto e falaram mais sentimentalmente do que pedagogicamente sobre questões afetivo - educacionais.

Percebemos a manifestação de certa necessidade de aceitação como pessoas, seres, mais do que como profissionais, professores. Mencionam muito sobre "o gostar" e ao "querer bem" e "sentir-se bem".

Aparece em quase todos os relatos, uma centralização em torno dos seus pontos de vista sem referirem-se aos dos seus alunos, deixando a alteridade unidirecional aparente.

Houve recorrência em torno da preocupação/justificativa de trabalharem com turmas numerosas.

O olhar das redatoras ficou voltado ao presente, à relação professor - aluno descontextualizada do processo educativo. Nenhuma menção direta a projetos de vida e/ou educacional para/pelos alunos, é notada.

Uma peculiaridade é a fala de uma professora sobre o movimento e a de outra sobre a facilidade em trabalhar relacionando ao conteúdo conceitual, os de dança, esportes, recreação, competições em Educação Física, não sendo professoras desta disciplina específica. Por outro lado, uma dentre as duas professoras de Educação Física consultadas enfatiza a

"liberdade e responsabilidade na escolha..." dos conteúdos, em relação ao elenco e a natureza destes, demonstrando maior atenção ao relacionamento humano em classe.

Do que foi exposto pelas professoras, me suscitaram algumas questões, que busquei responder aproveitando e/ou criando situações informais, no decorrer da pesquisa, para melhor compreender essas informações preliminares; tais como: a) O que é ...querer bem? ...respeito?...sentir-se bem com a turma?...bom relacionamento professor - aluno? ...entrosamento? ...diálogo? Dialogar? ...liberdade? Ser livre? ...direitos e deveres? Como se estabelecem? ...bom comportamento? b) Qual a concepção de família? c) Falam em sair da rotina, da escola, da sala de aula. ...Estará o problema no ambiente, nas "coisas" feitas ou no modo de fazê-las nesse ambiente?

Sobre as relações humanas na escola

Com o auxílio das entrevistas, vários aspectos relativos às relações humanas que ocorrem na escola foram detectados, bem como fatos da particularidade da vida familiar. Com a ocorrência destes últimos, pude verificar o nível de confiança alcançado por nós no decorrer do trabalho; que realmente foram muito mais encontros do que simples seções para o desenvolvimento do programa de atividades corporais; podendo ser considerado ainda, como um indício de que a conduta recomendada por Ezpeleta & Rockwell (1989) para o trabalho de campo foi respeitada. Porém, por extrapolarem o âmbito delimitado para esse estudo, deixo de relatá-los.

Quanto ao relacionamento entre elas, as professoras declararam que todas se apoiam mutuamente, cada uma reconhecendo e procurando ajudar a resolver os problemas das outras, gerando solidariedade, que favorece ao que consideram um ambiente escolar agradável. Elas sentem que há companheirismo e bom nível de entendimento no grupo geral da escola, embora reconheçam que algumas se envolvem e se empenham menos que outras com assuntos

pedagógicos ou de interesse da categoria, sendo esse o único motivo para pequenas divergências. Às vezes há má interpretação de intenções, principalmente em relação àquelas que atuam mais efetivamente na luta da categoria, causando impressão às demais de que “querem se expor demais”, “que querem aparecer”.

Considerando estas colocações, comecei a constatar que praticamente não há motivos para conflito nesta relação, pois, também não há praticamente, situações que envolvam disputa, tomada de decisões, promoção de cargo e salários por mérito, etc.; o que faz desse ambiente, não sei se pacífico ou passivo. Parece que essa questão sequer está em suas mentes. Me chama a atenção, a, pelo menos aparente, falta de vontade de ascender profissionalmente, como se isso pudesse ameaçar esse ambiente dito agradável, enquanto que a convergência sobre a existência do companheirismo se dá a partir do compartilhar de problemas; o sentimento de “dó”, quer entre elas ou entre os alunos, tão presente nos depoimentos.

Associando-se a isto o incômodo citado, que é provocado pelas divergências relativas ao posicionamento político-profissional, que apenas algumas manifestam claramente, denotam uma certa apatia diante das dificuldades, talvez um certo conformismo, um tanto contraditório com a resistência que criam, favorável ao seu desempenho profissional, conforme será visto posteriormente.

Quando falam das relações humanas na escola, não são mencionadas questões de poder, de hierarquia, mas assim como nos relatos que elaboraram na fase de sondagem sob o tema “Eu e minha classe”, o que predomina é o aspecto afetivo, no sentido da amorosidade. Havendo, inclusive, uma certa polarização para os aspectos negativos da afetividade, que, de acordo com Shinyashiki (1989), em função da carência de carícias positivas, a bateria de afeto estaria sendo carregada prioritariamente pelo polo negativo, uma vez que ainda é melhor do que não receber nada, nenhuma forma de manifestação afetiva, para realimentá-la.

O mesmo ocorre em relação à valorização do processo educativo. Afirmam que quando entram na sala de aula sentem toda a responsabilidade em relação às crianças; esquecem dos problemas particulares e se doam num esforço de se comunicarem com elas. Reconhecem que seus estados emocionais em sala de aula, oscilam entre os momentos em que são bravas e as vezes que são “palhaças”, brincalhonas. Consideram importante o professor gostar de passar o dia com os alunos, de prezar a amizade, bem como o esforço para fazer com que aprendam. Preocupam-se tanto com os resultados obtidos por eles, que empenham-se totalmente até que algum avanço seja alcançado, principalmente pelos que têm maior dificuldade; chegam a sentirem-se frustradas quando há fracasso.

“Quando a gente entra na sala de aula não consegue passar o dia com eles, quando isso não é possível, é melhor ir para casa.”(prof.L).

Vêem importância em “se dar bem com os alunos”, brincar e conversar com eles. Se orgulham de serem reconhecidas por ex-alunos, pois consideram difícil ocorrer manifestações desse tipo vindas de crianças mais velhas, que estão cursando a quinta série em diante. E, nesse ponto, reaparece a questão das diferenças entre as séries em função das características amorosas dos alunos, que segundo as professoras, quanto mais alta a série, mais “sabidinhos” são os alunos e menos consideram o professor. Novamente aparece essa idéia, assim como justificaram a preferência pelas séries, referência às características amorosas das crianças em função da idade.

Contudo, entendem que muitos problemas em sala de aula estão relacionados a problemas que as crianças vivem em casa, nos seus lares. Mesmo assim, procuram modos de atacar o problema do abandono no lar. Uma delas afirma que costuma discutir com os alunos sobre a realidade social a partir de fatos do cotidiano, tentando mostrar-lhes o que gera tanta violência e a necessidade de, atualmente, os pais trabalharem o dia todo, ficando pouco com

elas. Ela coloca-se categoricamente destacando o aspecto afetivo e humano em relação aos conteúdos dos componentes curriculares.

Para elucidar sobre o que é tratar os alunos como filhos, o instinto maternal, a família, o projeto de vida para os alunos, perguntei-lhes sobre o que significa para elas a expressão “*ter seus alunos como seus próprios filhos*”; explicam que elas gostam mesmo do que fazem e se dedicam aos alunos assim como a seus filhos quando estão em casa; filhos também representam aqueles para quem as mães querem o melhor, com responsabilidade e sem preferências. Assim como o fazem com seus filhos, estimulam os alunos a pensarem no que pretendem no futuro, desejando-lhes o melhor possível. Por isso, são bastante exigentes com eles, esperando que eles tenham um futuro brilhante, que estudem e nunca parem.

“...eu gosto mesmo do que eu faço; faço com amor, não vejo hora nem dia; se for preciso, eu pego a minha folga e passo a atender as crianças”(prof. C1).

Para a professora que considera “...viver como se fosse uma família mesmo dentro da sala de aula” (prof.C2), isto quer dizer ter que dialogar, conversar, entender e participar de tudo aquilo que tem dentro da sala de aula e, às vezes, fora da sala de aula. Desse modo, defende o diálogo também com os pais.

“...Se a criança tem algum problema na sala de aula, alguma coisa, eu tenho certeza, está acontecendo em casa; aí a gente procura conversar com os pais (...) você tem que trabalhar o professor, o aluno e depois os pais”(prof.C2).

Por outro lado, reconhecem que também os alunos são importantes para o crescimento delas. Pensam que quando os alunos começam a trazer seus problemas e o professor tenta ajudá-los, o professor esquece os seus próprios problemas, naturalmente, pela concentração dirigida aos mesmos, em função da responsabilidade cuidadosa que devem ter com as crianças.

A esse respeito, uma das professoras relata que compartilha com os alunos alguns problemas seus que a estejam incomodando muito e que seja passível de compreensão por estes. Sente que estar com eles a revigora, embora haja dias em que é impossível disfarçar algum incômodo provocado por um problema.

O retrato da formação e experiência profissional, da prática pedagógica e formação em serviço do grupo estudado

Para melhor caracterização do grupo trabalhado, busquei informações nas entrevistas, sobre a experiência profissional das participantes, segundo as quais, apenas duas professoras tiveram experiências profissionais em outro campo que não o magistério; uma trabalhou no comércio e outra em cartório. Somente uma lecionou também em escola da rede particular de ensino, as demais sempre atuaram junto à Prefeitura Municipal de Bauru. Nesse tempo de magistério público, algumas trabalharam ainda em creches e na educação infantil.

Todas dizem gostar muito da profissão, referindo-se à mesma ora como um sonho concretizado ora como uma paixão; uma delas considera-se “realizadíssima”. Demonstram certo orgulho pela profissão, não obstante, recintam-se da má remuneração e reconheçam a falta da união que poderia formar uma verdadeira categoria profissional, bem como certa decadência na formação profissional atualmente. Enfim, mencionam aspectos semelhantes aos que Garcia (1995) discute em relação aos professores da União Européia.

Nota-se um forte posicionamento contra a desvalorização, uma espécie de luta para preservar a imagem profissional, demonstrando pelo menos um esforço em manter elevadas a auto-estima e a auto-imagem. Afirmam que o sentimento de frustração e/ou realização profissional está mais atrelado aos resultados que seus alunos alcançam, promoção ou fracasso escolar, do que a qualquer outro aspecto. E, são categóricas ao afirmar que

atingem resultados muito bons, obtendo sucesso quase total em relação aos objetivos de ensino.

Apenas uma dentre as entrevistadas não teve contato com terceira e quarta séries durante sua trajetória profissional, pois assim como a maioria, prefere primeira e segunda séries, com a justificativa de que são mais carinhosos, mais obedientes; na expressão de uma delas, “*são crias da gente*”. Já as que assumem posição contrária a esta, alegam que os de terceira e quarta séries são mais sabidinhos, enquanto que os mais novos demandam mais paciência por parte do professor. Certa professora afirma ter dó das crianças, pois analisando as condições do mundo atual e a decadência da formação profissional para o magistério, observa grande possibilidade de se depararem com professores de formação cada vez pior.

Quanto à formação, todas as professoras possuem habilitação específica para o magistério, obtida em curso de nível médio, já há quinze ou vinte e seis anos, sendo a média em torno de dezenove anos. Duas delas têm especialização em educação infantil; uma graduou-se em administração de empresas, mas não chegou a exercê-la, tendo ainda iniciado curso superior em matemática, sem contudo, conclui-lo. Outra está cursando pedagogia juntamente com a filha mais velha.

Participaram de quase todos os cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Bauru; há apenas um registro de participação em curso promovido por outro órgão municipal, a Secretaria de Saúde, sobre AIDS, por interesse particular. Quanto a pós-graduação, não há nenhum caso, nem mesmo “lato sensu”. Em síntese, todos os cursos dos quais participaram por inúmeras vezes, foram cursos curtos, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Bauru (S.M.E.). Segundo informam, a cada ano a S.M.E. faz consulta sobre os assuntos de maior interesse e necessidade de cada professor, procurando atender a maioria.

Gostam de participar, apesar de considerarem que tais cursos raramente correspondem às suas expectativas. Esperam sempre aprender algo novo que favoreça o amadurecimento, que por fim, mesmo que minimamente, todos estes acabam proporcionando. Preferem cursos de matemática, língua portuguesa e alfabetização.

Afirmam que, em épocas anteriores, estes cursos eram sempre muito cansativos, em forma de palestra e sem proposta de aplicação. Pensam que hoje a oferta está melhorando, pois ultimamente, tem surgido eventualmente, oficinas de trabalhos manuais, de teatro e dança, que trataram um pouco da expressão, da criatividade e do corpo. Mas, “apesar de estar melhor”, a maioria, ainda, não é aproveitável, no sentido da aplicação. Para uma delas, a maioria deles “não passam de conversinha”, são fora da realidade, o que a leva a intitular-se conservadora, mantendo o seu próprio “sistema” de ensino.

Há, portanto, total convergência das professoras para a busca do “como fazer”, aplicações, “que sirvam para aquilo que você está trabalhando”, “saia com algo mais para você, algo que contribua para a sua aprendizagem”; mas consideram que os cursos não dão respostas satisfatórias às problemáticas que as preocupam; raramente respondem sobre como deveriam agir em determinadas situações, oferecendo sempre respostas evasivas. Por isso, revelam a preferência em seguir a própria intuição, de acordo com o que conhecem sobre os conteúdos e as crianças e; avaliam que têm obtido bons resultados.

“...Nenhum deles, é aquilo que eu falei, a maioria deles não...; você vai com aquela expectativa e acaba vendo coisas completamente diferentes daquilo que você imagina que seria, então, às vezes você acha que é mais certo o que realmente você está fazendo; porque tem cursos que não trazem nenhum benefício”(p.G7).

Também houve convergência quanto ao fato de ressentirem-se dos modismos embutidos na lista de cursos oferecidos. Freinet, Montessori, Piaget, Construtivismo, são alguns exemplos que apresentam. Sobre este último, uma das professoras comenta, espontaneamente, que não se sente segura para trabalhar de acordo com a proposta

construtivista. Diz que o fato de “misturar muito as coisas” a amedronta, além do que “não usa o alfabeto”, o que a deixa “meio perdida”. Esta professora, durante sua carreira, tem se dedicado quase que exclusivamente ao trabalho com a primeira série, compareceu a mais de dez cursos sobre alfabetização, mas na entrevista teve dificuldade de lembrar dos conteúdos específicos desses cursos, não obstante classifique-os como muito bons.

Conforme os relatos, estes cursos estão quase todos voltados à atualização de conteúdos de componentes curriculares, sendo que sobre Educação Física foram raríssimos, um ou dois além do que foi proposto pela equipe do Departamento de Educação Física da Unesp-Bauru, sobre o qual formam uma opinião bastante favorável, principalmente pelo aspecto de aplicação que o mesmo continha.

O PROGRAMA DE ATIVIDADES CORPORAIS

Ao manifestar o meu interesse em desenvolver a presente pesquisa para as professoras, apresentei-lhes o objeto de estudo e procedimentos básicos a serem adotados. Expliquei que passaria a ministrar-lhes aulas práticas de exercícios corporais suaves e, que durante as aulas e/ou ao final delas, faríamos trocas de experiências, quando todas, ou aquelas que quisessem, poderiam falar e escutar sobre o que cada uma estava sentindo, pensando ou esperando da atividade no momento em que estivesse ocorrendo e/ou futuramente.

Em clima de animação, todas, imediatamente, mostraram-se dispostas a participar. O próximo passo foi consultar a Secretaria da Educação, que manifestou-se deferindo o pedido.

Para a definição do programa de atividades corporais alternativas, baseei-me nos pressupostos apresentados no capítulo anterior, bem como nos contatos mais efetivos com os professores, relatados anteriormente, os quais me forneceram algumas pistas para a elaboração do mesmo.

O salão da própria escola onde as professoras trabalham, foi o local escolhido por consenso, para a vivência do programa de atividades corporais. Embora não possuisse piso quente, era uma sala mais aconchegante, mais privada, que as salas comuns de aula; facilitou a participação das professoras pela proximidade de moradia e por ser local de deslocamento habitual para elas; além de ser suficiente para alojar o material de consumo, sendo alguns dispostos ali permanentemente, tais como televisor, videocassete e aparelho de som.

O trabalho de intervenção seria iniciado no primeiro semestre de 1996, no entanto, a escola entrou em obras para reforma e, a comunidade escolar decidiu por antecipar o período de recesso escolar programado para julho. Desse modo, a implementação do

programa também foi afetada. Foi retomado plenamente ao final de julho, estendendo-se pelo segundo semestre, sem que tenha havido nenhum prejuízo ao desenvolvimento da pesquisa propriamente, cabendo ressaltar os seguintes aspectos:

1) O programa de atividades corporais incluiu, ao final de cada aula regular, seções de avaliação baseadas em troca de experiências registradas na forma de diário de campo, logo após o término dos encontros. A partir da oitava seção, é que o programa planejado começou a ser executado, tendo em vista as adaptações que se fizeram necessárias, conforme estão relatadas a seguir, quando também, em alguns dias, de acordo com a reação apresentada pelo grupo, tais trocas de experiências deixaram de ocorrer, adiando-se o diálogo para os próximos encontros;

2) Cada seção teria a duração de cinqüenta minutos, duas vezes por semana, mas as professoras preferiram condensá-las em um dia por semana, sendo realizadas à noite; porém, os momentos de troca de experiências sempre se estendiam além do tempo previsto;

3) Após as seções em que houve diálogo, redigi a síntese dos depoimentos e observações ocorridos durante a troca de experiências, bem como minhas reflexões sobre os acontecimentos, sendo informalmente colocadas à apreciação das participantes no início da seção seguinte, como uma forma de revisão do que havia sido vivenciado e colocado no encontro anterior, a fim de que, além de ser um ponto de partida para o trabalho do dia, as participantes pudessem se manifestar, concordando, discordando e/ou acrescentando dados à síntese elaborada por mim.

4) A seqüência de atividades planejadas serviu como orientadora da intervenção prática junto às professoras, uma vez que foi sendo alterada na medida em que as seções foram ocorrendo, de acordo com as avaliações diárias. Conforme a literatura indica, com a evolução do trabalho houve o enriquecimento do plano original, a partir da realização de troca de

experiências, bem como em função das manifestações quer percebidas por mim, quer relatadas pelas executantes.

O programa de atividades (anexo 1) compôs-se de seções de trabalho corporal baseado em técnicas, chamadas alternativas, tais como a Anti-ginástica de Bertherat & Bernstein (1987), a Dramintegração de Bianchi (1984) e o Método Dança Educação Física de Edson Claro (1995), no que se referem ao estímulo da consciência corporal do executante, auto-conhecimento e relacionamento humano.

Considerando esses aspectos, o programa de atividades foi iniciado, sendo que seu real desenvolvimento passou a relatar com a inevitável redução causada pelo meu “olhar”, de acordo com a seqüência de execução:

Primeira seção

Reuni-me às professoras, na sala de professores da EMPG. Solicitaram então, que desenvolvêssemos nossa atividade ali mesmo, pois as aulas do período vespertino haviam encerrado e esta sala só voltaria a ser usada duas horas mais tarde.

Foram, então até o salão pegar os colchonetes e o aparelho de som portátil. Começamos seguindo o roteiro planejado por mim. Elas falavam muito, faziam comentários que não tinham nada a ver com o que estávamos nos propondo a fazer; foi difícil conseguir a atenção delas. Riam e falavam alto; outras estavam super quietas observando as primeiras, esboçando, eventualmente, um sorriso.

Permaneci calada por certo tempo, parada diante delas, às quais já havia solicitado que se colocassem em círculo, esperando que se organizassem. Finalmente, formado o quase círculo, iniciamos a movimentação. Pouco depois, bastou uma fazer um comentário em tom de brincadeira que voltou o “falatório”. Me mantive tolerante, tentando me colocar nos intervalos das falas, para dar continuidade ao trabalho. Pedi que se sentassem nos colchonetes e alisassem o corpo como se estivessem passando o sabonete na

hora do banho... Mais “piadas”; fizeram o alisamento superficial e rapidamente. Solicitei que se deitassem; nem assim conseguiram manter silêncio, o que dificultou também, a concentração daquelas que estavam caladas.

Quando estávamos concluindo a parte principal da aula, uma das professoras, portadora de deficiência física, que participava com empenho e que, apesar do receio estava conseguindo acompanhar o grupo, embora apoiada em mim e em outra companheira, escorregou e contundiu o membro inferior direito, passando a reclamar de dores. Acomodei-a numa cadeira; a meu pedido, logo trouxeram cubos de gelo e esta demonstrou estar mais aliviada e menos assustada. A partir daí é que não houve mais concentração mesmo. O grupo se aglomerou em torno da “contundida”, pedi que se afastassem um pouco para deixá-la mais à vontade. Não houve mais condição de continuar, pois, obviamente, tive que atendê-la e acompanhá-la até o carro da colega que a levou para casa. Assim, agradeci pela presença de todas; confirmei a realização da próxima aula e; o grupo se dispersou. Por isso, não houve troca de experiências ao final. No dia seguinte telefonei para a professora que havia se acidentado e, felizmente, estava tudo bem, sob observação médica.

Segunda seção

No horário previsto, todas estavam presentes na sala dos professores, exceto a que havia se contundido no encontro anterior. Perguntei por notícias dela e disseram que estava na mesma. Fomos para o salão da escola. O material lá estava a nossa disposição; os colchonetes empilhados, limpos, o aparelho de som. Eu levei os CD's.

Começamos seguindo o plano original, logo em seguida e durante quase todo o encontro, algumas faziam comentários em voz alta, contagiando o grupo; em geral comentários jocosos. Tiveram dificuldade em movimentarem-se lentamente, agirem com introspecção e manterem a atenção dirigida ao movimento realizado com suavidade.

Parecia que sentiam-se pouco à vontade umas com as outras nas situações que demandavam maior descontração corporal. Pareciam preocupadas em estarem sendo “ridículas” ao executarem movimentos de modo não convencional.

Houve pouca troca de experiências ao final da seção, pois não quiseram se manifestar. Coloquei a possibilidade para o grupo refletir, de que estando acostumadas à correria do dia-a-dia, não paravam para olhar para si mesmas. Uma delas, então, respondeu que achava que era isso mesmo; as demais permaneceram caladas. Despedimo-nos e saímos da sala.

Terceira seção

Em função da reação observada nos dois primeiros dias, alterei o plano de aula previsto para esse encontro. Ao chegar, nos reunimos na sala dos professores, que naquele horário estava completamente disponível para nós. Havia oito professoras. Perguntei-lhes sobre a professora que havia se machucado na primeira aula; me informaram que estava licenciada, pois sentia dores musculares, mas não era nada mais grave. Propus que fizéssemos uma caminhada nos quarteirões em torno da escola. Algumas logo reagiram com manifestações contrárias, mas procurei ser persuasiva. Argumentei que como era fim de tarde, a temperatura ambiente estava agradável e prometi que o limite da caminhada para o retorno seria de vinte minutos ou mesmo, caso alguém começasse a se sentir mal.

Duas professoras argumentaram que estavam de roupa comum, pouco adequada para o exercício. Observei-lhes a roupa e o calçado. Trajavam vestido e uma delas calçava uma sandália baixa e a outro um sapato tipo tênis. Perguntei-lhes então o que consideravam adequado. Responderam que não estavam de malha ou moletom, nem de tênis. Assegurei-lhes então, que se quisessem acompanhar o grupo, não haveria nenhum problema quanto a vestimenta em relação à atividade que iríamos realizar; afinal, deveriam ter

caminhado o dia todo daquele jeito. Não responderam nada, nem eu insisti mais. Por outro lado, haviam três professoras que demonstravam bastante disposição. Estavam de tênis, calça de helanca, outra com calça e blusa de malha, uma de bermuda.

Pedi que medissem a freqüência cardíaca, a média ficou em torno de 80 batimentos por minuto (bat./min.). Observei-lhes o aspecto geral; fora o desânimo das duas que comentaram sobre a vestimenta, parecia estar tudo bem.

Saímos! Na rua, perguntei-lhes se queriam fazer alguma pergunta. Não o fiz antes, pois parecia-me que se não saíssemos logo, algumas desistiriam. Logo veio uma perguntou sobre a respiração, como deveria ser. Expliquei que bastaria respirar normalmente, que a alteração que ocorreria acompanhando a elevação do esforço físico que fosse feito. A professora insistiu: ...mas não tem que prender e soltar o ar de acordo com o passo? Também insisti que não; que o movimento ventilatório deveria ser o mais espontâneo possível.

Estava à frente do grupo e pouco podia observar seus movimentos, mas percebia que deveria me manter na dianteira, demonstrando vigor e prazer. Nos dois primeiros dias, sentia um misto de alegria por estar iniciando o trabalho e ao mesmo tempo uma certa desconfiança e até mesmo receio de que as professoras não estivessem gostando muito. Portanto, a mudança do tipo de atividade foi a estratégia que adotei para estimulá-las.

Algumas começaram a conversar sobre assuntos triviais, mantendo-se próximas a mim. Outras três começaram a distanciarem-se de nós, dentre elas aquelas que mencionaram a questão da vestimenta. Voltei até elas e perguntei-lhes se estavam cansadas (caminhávamos há dez minutos), elas disseram que não, mas que não podiam caminhar mais depressa. Decidi, então, caminhar ao lado delas; mas chegou certo momento em que estávamos muito distantes das primeiras. Corri até estas e combinei um roteiro, caso as

perdêssemos de vista. Notei que estavam empolgadas; perguntaram-me sobre o tempo decorrido e reafirmamos que aos vinte minutos retornaríamos, mas que antes mediríamos novamente a freqüência cardíaca (FC). Voltei até as retardatárias, que me informaram que voltariam dali. Pedi que medissem a freqüência cardíaca, cuja média foi em torno de 90 bat./min., e que nos esperassem na escola para a troca de experiências. Reuni-me ao grupo da dianteira e concluímos o percurso conforme o previsto. Aos vinte minutos de caminhada, a FC foi em torno de 110 bat./min.

Chegamos de volta à escola 48 minutos após a saída, o que demonstra que o retorno foi mais demorado. As professoras que voltaram antes nos aguardavam. Medimos mais uma vez a freqüência cardíaca e estava em torno de 110 bat./min. Um minuto depois, em repouso na posição de pé, a média da FC baixou para 95.

Pedi que sentássemos. Parabenizei a todas pelo esforço, principalmente as que voltaram antes, pois mesmo com limitações, e principalmente por isso, eu as agradeci pelo empenho em atender as minhas proposições.

Perguntei se alguém queria falar ou perguntar alguma coisa. Todas ficaram em silêncio. Perguntei se gostariam de apresentar alguma sugestão para a aula seguinte. Uma delas falou que gostaria de fazer exercícios mesmo; perguntei-lhe se estava se referindo à ginástica, demonstrei alguns movimentos para exemplificar. Ela disse que sim e o grupo todo concordou. Agradeci mais uma vez a todas e nos despedimos.

Fui para casa pensando, tentando compreender, ou mesmo aceitar, o que estava acontecendo. Me invadiu um sentimento de certa tristeza... Queria tanto proporcionar-lhes alegria; demonstrar-lhes uma atenção particular; despertar-lhes para o movimento e o prazer de se movimentar; no entanto algumas mostravam-se tão resistentes... Respirei fundo e decidi que iria me esforçar para demonstrar mais claramente, através da minha atitude, sem palavras, toda a minha intenção e cuidados em relação a elas.

Quarta seção

Mais do que nos dias anteriores, estava ansiosa por chegar à escola. Coloquei uma roupa colorida, me vesti com maior gosto e saí de casa com bastante disposição e determinação de conquistar cada professora para a atividade física, através do reconhecimento do seu valor para o bem estar pessoal e do grupo.

Entrei na sala de professores e pedi que cada uma pegasse um colchonete e fôssemos para a quadra de esportes da escola. Ao chegarmos à quadra perguntei-lhes como haviam se sentido com a caminhada feita no encontro anterior. Ainda de pé, a maioria falou que chegou em casa com fome, jantaram após um bom banho e dormiram muito bem; era um cansaço diferente, disseram. Uma delas, que havia caminhado menos, reclamou de dores, falando com tom de insatisfação que achava difícil continuar fazendo a atividade comigo. Pedi-lhe que continuasse um pouco mais, pois era esperado esse tipo de reação orgânica, tendo em vista a vivência corporal delas. Seu rosto estava fechado; sisuda falou: É! Faço mais hoje, mas se continuarem as dores no corpo não faço mais nada não! As demais ficaram caladas. Sorri suavemente para ela, demonstrando compreensão e disse: O.k! Vamos lá meninas?!

Informei-lhes que, atendendo aos pedidos, faríamos uma aula de ginástica calistênica. Pedi que começassem caminhando em volta da quadra. Entrei no final da coluna. Pedi que corressem por uma volta inteira e caminhassem na seguinte. Percebi que estavam me tomando como referência e já não era mais a última, mas a primeira da fila. Fui introduzindo movimentos durante a caminhada em volta da quadra. Todas imitavam.

Fui observando que todas estavam de roupas de malha, adequadas à atividade, de tênis e meia. Notei também, que as expressões faciais estavam descontraídas e algumas eram até sorridentes. Faziam comentários entre si, relativos ao esforço físico, quando pedia que caminhassem livremente, com atenção ao movimento ventilatório. Era a

mesma professora que provocara os comentários na primeira seção, tais comentários já não causavam tanta interveniência; pelo menos, a repercussão era menor do que fora naquela ocasião.

Pedi que se reunissem no centro da quadra, onde eu estava. Propus que se espalhassem observando a demarcação da quadra de vôlei, ficando todas de frente para mim. Iniciei a série de exercícios na seqüência céfalo-caudal e próximo-distal; de pé, sentadas, deitadas em decúbito dorsal, lateral e ventral. Finalizei a seção com exercícios de relaxamento por contraste, ou seja, pedindo que contraíssem certo grupamento muscular, relaxando-o em seguida.

Perguntei-lhes como se sentiam. Disseram que gostaram. Uma falou que foi ótimo; havia muito tempo que não fazia nada assim. Outra acrescentou que embora freqüente clube e use a piscina, gostou muito dos exercícios e sentiu que mexeu com partes que a natação não mexe. Uma terceira professora falou que não estava sentindo nada demais, que gosta de fazer exercícios mesmo e que foi muito boa a aula. As demais não se manifestaram; também não insisti.

Observei-lhes a postura e me pareceu que estavam tranquilas, com expressão facial serena. Percebi que houve maior aceitação que antes. Fiquei mais animada.

Quinta seção

Quando cheguei à escola, na sala dos professores, observei que os colchonetes estavam empilhados junto à porta da sala; as professoras meio que “a postos”.

Tendo em vista a aceitação demonstrada na seção passada, desenvolvi a aula nos mesmos moldes. Porém, introduzi alguns exercícios em duplas e trincas, para promover maior aproximação das executantes, o contato corporal e descontração mental. Nesses

momentos, elas riram muito, algumas mal conseguiam realizar os exercícios por falta de fôlego e concentração provocada pelo riso; mas tentaram.

Não me importei com a execução, uma vez que não estavam cometendo nenhum movimento prejudicial e; principalmente, porque estava mais interessada na adesão à atividade do que na perfeição da execução de gestos. Fiquei me perguntando se os risos seriam de satisfação...

Todas realizaram todos os exercícios propostos. Ao final, em vez de relaxamento, fizemos sentadas, a brincadeira de “telefone sem fio”, para tentar iniciar a troca de experiências a partir da mensagem transmitida.

Como é comum acontecer nessa brincadeira, a mensagem chegou com ruído de comunicação. Nem mesmo a primeira pessoa sabia ao certo a mensagem que havia criado. Riram muito. Aproveitei para comentar sobre a importância de se colocar com clareza as palavras, principalmente quanto ao cuidado de procurar fazer com que o outro entenda o que realmente queremos comunicar. Foi possível refletir sobre como os alunos recebem o que elas falam; que o que elas verbalizam pode repercutir de várias formas dependendo do receptor; a mensagem emitida pode ser distorcida ao ponto de se perder completamente; o que se fala não é tão concreto quanto o que se vê, daí a importância em se considerar o gesto também, ou seja, o corpo em movimento.

Fizeram vários comentários e relatos exemplificando consequências desastrosas e/ou engraçadas causadas por má comunicação. Mencionaram situações relacionadas a fatos sociais, alguns à família, mas nenhum que as envolvesse diretamente, muito menos na escola.

Perguntei se estavam cansadas; uma professora respondeu que era uma sensação diferente, que dava vontade de ir para casa ficar à toa. Outras duas falaram que estavam sem ânimo para se levantarem do chão. Uma delas falou que os exercícios foram

ótimos, mas que achava que estava muito gorda. Perguntei-lhe sobre sua alimentação. Ela respondeu que não comia muito, achava que era nervoso. “Comida, comida, até que eu não como; é mais bobagens: bolacha, pão, cafezinho...”. Comentou também sobre uma dor na coluna, região cervical, que já a havia levado ao pronto-socorro várias vezes. Outra mencionou uma dor ciática.

Indaguei se elas conheciam a causa desses problemas, qual eram as recomendações médicas. Responderam que não havia nenhuma recomendação especial, que geralmente respeitavam o limite da dor; que achavam que não havia mais jeito. Quis saber se haviam tentado algum tipo de tratamento diferente. Disseram que só haviam ido ao médico. Insisti no assunto e verifiquei que a que sofre de dores na cervical, sente ainda dormência no braço e dores de cabeça e; a que tem problemas no nervo ciático, já esteve licenciada por motivo de crise.

Perguntei se mais alguém sofria de problemas semelhantes. Uma delas brincou, dizendo que era tanta coisa e às vezes há tanto tempo, que já encaravam como normal. Todas riram... Procurei demonstrar-lhes minha preocupação, tentando despertá-las, em relação à relevância de se buscar soluções para esses problemas e, principalmente evitá-los, considerando a melhor qualidade de vida que devemos ter e preservar. As professoras continuaram fazendo observações jocosas sobre seus problemas. Fiquei com a impressão de que faziam assim para amenizá-los, pois me pareciam muito sérios.

Olhei o relógio, eram mais de vinte e trinta. A aula havia começado às sete.

Sexta seção

Analisando a evolução da participação das professoras às seções, resolvi voltar para o salão da escola e retomar o trabalho introspectivo, estrategicamente

interrompido após as duas primeiras seções, de forma mais direta. Contudo, planejei algo intermediário aos exercícios que vinhamos realizando e os que pretendia realizar.

Havia ligado para escola à tarde, verificando se o salão estaria livre para a nossa aula às sete e solicitando que as professoras fossem avisadas que nosso encontro seria lá. Ao chegar na escola, fui direto para o salão. Encontrei três professoras, aos poucos foram chegando as demais, formando um grupo de nove. A professora que havia se contundido no primeiro encontro, também estava presente. Cumprimentei o grupo, dando as boas vindas especiais à colega que estava de volta. Ela comunicou que não estava plenamente recuperada, mas que estava bem melhor; que iria fazer o que fosse possível. Agradeci e não pude conter a alegria que senti em revê-la ali conosco.

Duas professoras estavam trajando vestido e sandália. Solicitei a todas que tirassem o calçado. Entreguei um balão para cada uma para que enchessem de ar, procurando manter somente pensamentos agradáveis e bons desejos, dando-lhes um nó quando cheios. Logo que concluíam essa etapa, começavam a brincar espontaneamente com os balões.

Quando todas concluíram o solicitado, pedi que tocassem o balão em diversas partes do corpo; depois, que o rolassem pelo corpo com o auxílio das mãos, evitando estourá-lo.

Introduzi uma música de fundo e a cada vez que a interrompia, propunha uma mudança de ação das participantes. Pedi, por exemplo, que cada uma tocasse o seu balão, mantendo-o no ar; para evitar isso, poderiam tocá-lo com qualquer parte do corpo; depois, poderiam também, tocar qualquer balão que estivesse ao seu alcance ou que estivesse prestes a tocar o chão, sem descuidar-se do próprio. Segurando o balão, tocá-lo em determinadas partes do corpo das colegas, que eu ia citando. Propus outros exercícios e, assim como nos anteriores, as professoras riam, gritavam, passavam a mão na cabeça, batiam os pés, se

empurravam, se abaixavam, se chocavam, empenhando-se para atender as minhas solicitações.

Pedi que tentassem reconhecer e pegar o balão que cada uma encheu, deixando-o ao lado do colchonete, no qual deveriam deitar. Conduzi a movimentação articular, acompanhada da respiração - atenção, seguida de exercícios analíticos repetidos em séries de seis e alongamento.

Para finalizar, sugeri que fizéssemos uma rodada de “batata quente” adaptada, onde passaríamos os balões rapidamente uma para outra, enquanto estivesse tocando uma música, que quando fosse interrompida, cada uma estouraria o balão que tivesse em mãos, espalhando todas aquelas “coisas boas”, que elas pensaram ao enchê-lo.. Todas concordaram. Foi interessante observar a dificuldade que algumas tiveram em estourar os balões, gesticulavam, gemiam, gritavam, pressionavam o balão sem conseguir rompê-los. Mas, por fim, todas conseguiram.

Já eram vinte horas e elas teriam reunião com a supervisora. Nos despedimos, confirmando o próximo encontro.

Sétima seção

Encontramo-nos na sala dos professores e dirigimo-nos para o salão. Cada uma pegou um colchonete e nos sentamos em círculo. Perguntei sobre a aula passada. Algumas professoras responderam ao mesmo tempo que havia sido ótima; adoraram! “Ah, foi uma coisa diferente, sei lá; me senti criança, fazendo bagunça, rindo à toa...”; “Ah, foi muito bom, nem vi a hora passar”. “...Foi uma delícia..”.

Desenvolvi a aula conforme a 3^a. seção do programa original (anexo 1), incluindo alguns exercícios de calistenia para garantir a transição de forma tranquila de uma metodologia para a outra.

Ao final, sentamo-nos em círculo. Todas em silêncio; fiquei calada mais tempo, propositadamente, esperando que alguém começasse a falar espontaneamente. Se mexiam, como que se ajeitando no colchonete, arrumavam o cabelo, olhavam para baixo, mas não havia manifestação verbal. Perguntei se alguém teria algo a dizer. Uma delas falou que tinha um compromisso e precisava sair logo. Perguntei se poderíamos encerrar; todas se calaram o que foi para mim um sinal de aprovação. Encerrei agradecendo, dizendo: até a próxima!...

Oitava seção

Aqui começamos o programa planejado inicialmente... Ao final da aula, a professora, antes mesmo de serem indagadas, foram logo comentando que sentiram pontos dos pés que há muito não sentiam. Algumas sentiram formigamento e uma sentiu dores na parte lateral interna anterior do pé direito. Consideraram curioso o relaxamento em pé, pois sempre que pensam em relaxar, pensam em deitar, no mínimo sentar.

Encontraram dificuldade em apoiar o corpo com pés e mãos, reclamando de dores nos ombros. Certamente apoiaram-se pouco nos membros inferiores, distribuindo mal a força muscular, talvez por diferença de tonicidade, podendo ser menor na parte menos solicitada.

Demonstraram dificuldade em movimentarem-se suavemente. Os movimentos eram executados sem fluência, contudo, mantiveram-se dedicadas ao trabalho, silenciosas até demais. O diagnóstico da cadeia muscular posterior total, revelou baixa flexibilidade e elasticidade através do nível de execução bastante limitado, embora o grupo tenha se empenhado em realizar os movimentos em máxima amplitude.

Uma professora comentou que adorou passar as mãos no rosto, tendo a sensação de que estava tendo contato com a água, comentou que parecia estar sentindo frescor.

Demonstrando certo cansaço, o grupo foi se movimento para empilhar os colchonetes e nos despedimos.

Nona seção

Ultrapassamos um pouco o tempo previsto de aula, durante a qual as professoras se empenharam e se envolveram bastante. Não houve nenhuma manifestação de dispersão. Percebi que comecei a dar maior atenção para a execução dos exercícios, pois antes me preocupava mais com as reações emocionais, analisando-as para fazer as adaptações necessárias à manutenção de um ambiente favorável à continuidade da aula, contando com efetiva participação.

Tem sido um trabalho contínuo de despertar, de conquista de adesão. Talvez esteja exagerando... dedicando atenção demais às reações delas por receio de desistirem. Tenho que encontrar maior equilíbrio; dar atenção às suas dificuldades sem, no entanto, deixar de propor o que planejei tecnicamente. Afinal, se tais manifestações estão ocorrendo é porque o programa está sendo eficaz, permitindo-nos compartilhá-las num exercício de revisão.

Hoje não houve tempo para troca de experiências, mas, a partir do próximo encontro, vou evitar esse momento intencionalmente, dando mais ênfase aos exercícios corporais e observar as reações a isso. Creio que também será interessante elas terem um tempo para auto-reflexão, bem como para a realizarem espontaneamente, pois provavelmente sentirão necessidade dessa troca de experiência; e provavelmente o façam apenas entre elas, sem a minha presença, o que talvez lhes permita criticar o meu desempenho e o programa livremente.

Décima seção

O plano de aula foi cumprido integralmente. As professoras estavam com uma expressão descontraída; chegaram cedo, todas já de roupa trocada, a maioria usando bermuda de lycra. Aliás, todas têm vindo de tênis...agora que me dei conta de que nenhuma professora ia mais de sandália. Nem havia registrado esse fato... No início, fiz algumas recomendações a respeito do vestuário; alertei sobre o risco de entorses com o uso de calçado inadequado, mas algumas insistiam em usá-las. Como já coloquei, estava mais atenta à questão da adesão à atividade e, assim, me esforçava em aceitar certos atos resistentes, até porque seria incoerente, com todo um discurso "libertário" impor-lhes o que quer que fosse.

Conforme havia planejado, queria evitar a troca de experiências, mas não resisti e comentei sobre essa observação que acabara de registrar. Uma delas respondeu em tom de brincadeira, recordando e imitando o modo como que lhes fazia as recomendações: "Mas você não disse que é perigoso ficar de sandália? Até com as crianças, eu falo que então fiquem descalças". Outras concordaram, afirmando que adotaram a mesma solução, com os que reclamavam que não tinham condições de comprar um tênis.

O desafio inicial, o esforço para provocar a saída da inércia havia sido grande, mas começava a surgir indícios de que estava valendo a pena. Me sentia cada vez mais animada. Fui arrumando o material e me preparando para sair e todas me acompanharam com a mesma movimentação. Me veio imediatamente à mente os textos sobre corporeidade e o "arco de intencionalidade"; o quanto nossos gestos influenciam o outro, às vezes mais que as palavras. Percebia claramente o quanto as induzia a se prepararem para sair, sem que nenhuma delas questionasse. Era a força da alteridade e também da autoridade.

Décima primeira Seção

Apesar de ainda apresentarem alguma dificuldade nas movimentações em aula, notei maior fluência nas execuções, talvez por haver menor preocupação com o erro/acerto, pois jamais as mencionei diretamente para correções, alertando sobre atentarem para os seus limites e não às possibilidades das colegas, pois são aspectos absolutamente individuais, que cada uma deveria observar e procurar ampliar gradativamente.

Me pareceram mais familiarizadas com a proposta, mais à vontade comigo e no ambiente.

Como planejei, nos dois últimos encontros, ultrapassamos um pouco o tempo de aula e como o envolvimento das participantes estava se aprofundando entendi que deveria mesmo manter a supressão temporária do diálogo ao final da aula. Porém, terminado o último exercício, mantiveram-se sentadas e uma delas perguntou se seria aconselhável usar um plástico para perder barriga. Respondi-lhe que não e passei a explicar o porquê. Ficaram super atentas e foram fazendo novas perguntas.

Aproveitei para comentar sobre a situação nutricional das crianças em geral e também as da escola, que segundo os resultados do estudo realizado por um dos professores do projeto Unesp de Educação Física, a maioria estava obesa. E discutimos novamente sobre questões alimentares, expandindo para a questão mais ampla dos hábitos de vida, sugerindo que tratassem desse assunto com seus alunos em aula. Todas concordaram em fazê-lo, admitindo que seus alunos, assim como seus filhos, se alimentam mal, pois comem demais em quantidade e de menos em qualidade.

Não surgindo mais nenhum comentário, demos por encerrado o encontro. Nos despedimos e saímos da sala; caminhando em direção à sala dos professores a professora que havia indagado sobre o plástico, aproximou-se de mim e perguntou-me se conhecia algum médico com o qual ela pudesse fazer um tratamento para emagrecimento. Infelizmente

não conhecia, mas propus-me a averiguar até a semana seguinte. Falou que estava muito nervosa, e por isso estava comendo demais, mas que queria parar. Comentei que era um grande passo o fato de ter a vontade de parar, a partir daí, com disciplina, poderia conseguir seu intento. Nos despedimos e segui para o estacionamento.

No caminho para casa fui pensando nos acontecimentos daquela noite e percebi que estava me tornando um referencial para elas. Considerei que deveria ficar mais atenta ainda às colocações que fizesse, procurando aproveitar ao máximo e da melhor maneira possível, aquela oportunidade que estava tendo.

Décima segunda Seção

A aula foi bem movimentada, com a introdução de bolas de borracha coloridas. Coloquei-as no centro do salão; conforme foram chegando, as professoras logo pegavam uma e ficavam manuseando-a sem parar.

No decorrer dos exercícios, incluindo passes e lançamentos, ficou evidente a defasagem motora, sendo demonstrado padrão motor imaturo. Raramente houve precisão nos passes e acabavam correndo muito mais atrás das bolas. Contudo, parecia que não davam a menor importância para isso. Riam à toa; falavam ao mesmo tempo; às vezes soltavam uns gritos comedidos; divertiam-se com os erros, que muitas vezes provocavam situações muito engraçadas, pelo modo de se defenderem da bola, fugirem dela quando era lançada para cima, etc.

Foi um momento rico de exploração do material, do espaço e do movimento. Me senti ministrando aula para turma da educação infantil. Encerrei com alongamento, que fez com que elas se acalmassem aos poucos.

Sairam um pouco apressadas, pois teriam ainda, uma reunião com a orientadora, verbalizando que tinham achado uma delícia, que havia sido ótimo.

Décima terceira Seção

As professoras parecem estar cada vez mais comprometidas com o programa de atividades. Não faltam, executam as atividades com interesse, procurando fazer o máximo. Estão mais descontraídas; fizeram comentários durante a execução sem prejudicarem o andamento da aula, ao contrário, enriqueceram-na, tornado-a mais agradável. Realmente, têm trazido sempre contribuições, seja em forma de perguntas ou de comentários a respeito de algo que já tenha feito parte dos diálogos.

Pode ser efeito dos exercícios em duplas ou grupos, que tenho proposto com maior freqüência, provocando maior contato corporal entre elas e, principalmente, a observação sistemática do outro para acompanhá-lo na realização de alguma tarefa, enfatizando a interdependência grupal e a diversidade em vez da homogeneidade.

As professoras riram muito durante os exercícios em grupo e os jogos cooperativos, quando também tiveram que pensar coletivamente para encontrar a solução das situações-problemas com que as desafiei. Chamei-lhes a atenção para a riqueza dessas situações para estabelecer a interdisciplinaridade e que assim como elas estavam considerando prazeroso, também seus alunos o considerariam, demonstrando-lhes que o raciocínio pode ser estimulado a partir da atividade corporal e não só da matemática, como exemplo mais claro.

Concordaram e propuseram-se a tentar reproduzir a experiência com suas classes. Uma das professoras comentou que ouvia muito falar de interdisciplinaridade e achava que só agora estava começando a compreender de verdade.

Décima quarta Seção

Creio que minhas colocações otimistas contagiam as professoras e duas delas informaram-me que haviam aplicado as atividades do encontro anterior para suas

classes. Pedi-lhes então, que colocassem para o grupo. Antes mesmo de começar a aula, as professoras comunicaram com empolgação, sobre a replicação da atividade da nossa aula para os seus alunos. Relataram que foi um sucesso; que os alunos apresentaram desempenho melhor que o nosso grupo. Estavam realmente entusiasmadas. Cabe ressaltar que estas professoras demonstram boa aptidão física e gosto pelas atividades corporais.

As demais que ouviram o relato, questionaram sobre os procedimentos que adotaram e a reação das crianças; ficaram muito interessadas.

Avaliei que havíamos atingido um certo patamar de ações / reações; percebia que a ida aos nossos encontros estava começando a fazer parte da rotina das professoras e de modo agradável.

Embora estivessem falando, conversando em pequenos grupos, ao meu pedido, facilmente se deitaram e fizeram o alisamento do corpo para entrada em calor e preparação para a parte principal da aula, a qual transcorreu na íntegra do planejado.

Realizamos a aula conforme o plano, contando com a participação de todas, atentei para o fato de que já estavam bastante familiarizadas com os recursos materiais, com a natureza dos exercícios e da movimentação propostos. Estabelecendo uma rápida comparação com os primeiros encontros, era evidente que havia um avanço.

Pensei em comuniquei-lhes que estariámos encerrando a coleta de dados nos próximos encontros, mas preferi aguardar a aula seguinte para me certificar.

Décima quinta Seção

Nessa oportunidade trabalhamos o relógio de Feldenkrais, que mobiliza a articulação coxo-femural. Houve brincadeira em função do exercício, comentários, mas quase nada se comparado às duas aulas iniciais do programa. Logo, se aquietaram, conseguindo realizar toda a seqüência prevista.

Passamos então, a um exercício de imaginação e expressão, em que todas representaram as situações que eu propunha.

No diálogo, expuseram que estavam sentindo leveza, serenidade, tranquilidade. Comentaram o quanto a mente de uma pessoa é poderosa, pois sentiram como se tivessem ido realmente a um outro lugar. Estavam mesmo compenetradas. Ratifiquei a avaliação anterior e informei-lhes sobre o encerramento da coleta de dados. Fizeram um “oh!” em uníssono. Perguntaram se não poderíamos continuar. Respondi que dependeria delas; se quisessem eu poderia dar continuidade ao trabalho com elas independente da pesquisa. Ficaram alegres e decidimos manter nossos encontros.

Repercussões do programa

Com a continuidade, os encontros tornaram-se cada vez mais agradáveis, com participação maciça e comentários mais espontâneos e íntimos, extrapolando as expectativas iniciais. Sentia-me integrante do grupo; muitas vezes faziam comentários como se fôssemos colegas de escola; tanto que fui convidada a participar nas festividades da escola de final de ano, inclusive na confraternização entre professores e funcionários que ocorreu numa chácara.

Quando iniciei a análise dos dados, não conseguia parar de continuar considerando as novas ocorrências durante os encontros. Assim, entendi que deveria me distanciar um pouco do grupo até a conclusão dessa etapa da pesquisa, retornando posteriormente, oferecendo o programa como serviço de extensão à comunidade.

A partir da análise descritiva dos registros de campo durante a execução do programa de atividades corporais, pude depreender que, apesar de estarem juntas diariamente,

a princípio, o nível de conhecimento interpessoal era frágil diante dos desafios ao contato corporal, mesmo entre colegas mais próximas.

Compreendi que estavam sentindo-se inibidas em exporem-se para o grupo ou, talvez, para si mesmas. Percebi também, que o que eu estava solicitando que elas executassem, não estava de acordo com o repertório conhecido delas. Portanto, entendo que o contato comigo e com exercícios pouco ou quase nada comuns para elas provocou um estranhamento, um incômodo, que foi traduzido por uma perturbação comportamental, onde algumas não conseguindo realizá-los, não paravam de falar e ironizar, tentando fugir da situação ou colocando-se na defensiva.

Predominava uma grande dificuldade de organização tanto para as formações do grupo, como por exemplo a distribuição dos colchonetes na sala e até mesmo o posicionamento corporal, para a realização dos exercícios. Problemas de localização e orientação espacial, bem como com o posicionamento corporal, com a relação partes/todo do corpo, concentração e introspecção. Ficou evidente o pouco conhecimento e auto-conhecimento corporais, como também, a alta relação entre a aptidão da professora para o movimento e a predisposição para a participação no programa, bem como a proposição de atividades de educação física para as classes.

Demonstrações claras do quanto sentiam-se estranhas a si mesmas... quando tocavam o próprio corpo com constrangimento, verbalizado por algumas, de forma jocosa, com associações a situações eróticas, como se somente nelas pudesse haver esse tipo de ação próxima e íntima. Na mesma intensidade, eram desveladas as concepções preconceituosas sobre o corpo, tabus, o sentimento de inadequação do prazer, formação de resistências e demais limitações conseqüentes, impostas a seres vivos, de movimento autônomo e criativo.

Era a confirmação das colocações de Siebert (1995) sobre o *estilo de vida*, que se altera de acordo com a época, segundo a qual a última modificação se deu com o processo

de industrialização da sociedade; que de significativo e completo passa a fragmentado e abstrato, o que faz lembrar sobre o valor fractal abordado por Guedes (1995). Destaca-o ainda, como meio de integração e dominação na sociedades e tenta explicar:

“...o centro da vida cotidiana tende a gravitar em torno do consumo do lazer e (...) a massificação cultural impõe um estilo de vida padrão, assim como também um ideal de corpo como modelo de civilização. As práticas sociais são, portanto, introjetadas pelos indivíduos que aprendem a dar as respostas esperadas aos estímulos que recebem do mundo e da sociedade.

Sendo assim, a ideologia deixa de ser um conteúdo do pensamento e passa a ser vista como modo de produzir idéias. Vista dessa forma, a ideologia não é constituída pelo que se fala, mas fundamentalmente pelo que se cala”(p.19).

Mas, isso tinha que ser mexido; tinha que provocá-las, porém deveria ser mais sutil. Afinal, nenhuma mudança ocorre repentinamente. Mais importante seria despertar-lhes o corpo próprio e suas possibilidades de relação com os outros, com o mundo, até a compreensão do advento de deixar sua marca única nesse mundo, dos momentos únicos que cada uma vive e compartilha com os outros para a construção desse mundo. Tudo isso para repercutir na sala de aula, com e nos seus alunos, no cotidiano escolar.

Foi decisiva essa minha determinação. Considerando o “arco de intencionalidade” de que fala Guedes (1995), reconhecendo a realidade, mas reafirmando os objetivos de pesquisa, considerei necessário adotar práticas corporais, embora também não integrantes das atividades diárias das professoras, pelo menos mais conhecidas, como a caminhada, a corrida e exercícios de ginástica analítica, bem como algumas atividades de integração como introdução ao programa propriamente; para tentar mais adiante retomar o plano original, sem tantos problemas para elas e, também, sem tantas resistências ao trabalho específico, devido à novidade do ambiente e da natureza dos exercícios propostos.

A mudança de estratégia, alteração radical a princípio, seguida da mescla de exercícios de linhas diferentes, até voltar ao programa original, mantendo os objetivos iniciais, mostrou-se como um procedimento eficaz. Hoje, do ponto de vista das professoras, exposto

através das entrevistas, são identificados vários benefícios alcançados a partir do programa de atividades corporais que estava sendo desenvolvido; tanto em geral, quanto para si e para os alunos. Várias situações surgidas durante as seções, como a do “telefone sem fio” por exemplo, foram comentadas, buscando justamente estabelecer “pontes” com o que costumam vivenciar com seus alunos no cotidiano, ou seja, a relação entre teoria e prática pedagógica.

Todas mencionam a dificuldade inicial que sentiram, ratificando a análise que fiz sobre suas manifestações corporais durante as seções práticas. Procuram justificá-la, atribuindo tal dificuldade à falta de costume em realizar as atividades da forma como foram propostas. Afirmam que assustou, mas que depois elas foram se envolvendo mais, foram compreendendo e aceitando melhor, participando mais efetivamente, até que aquela dinâmica passou a integrar o cotidiano como uma ação docente motivada, fazendo inclusive, com que o modo de trabalhar a educação física na escola mudasse.

Conversamos sobre esse fatos, apresentei-lhes a minha interpretação e, após discussão, concordamos que nossas posições eram complementares e concorriam para validar a intervenção, bem como a continuidade do programa; reconhecendo que o valor das descobertas superam infinitamente as possíveis “dores” do processo.

Agora, todas afirmam que gostam muito de participar do programa, bem como do fato de estar sendo realizado na própria escola e, querem que continue. Usam muito as expressões “me senti mais solta”, “com menos vergonha de me expor”, “me senti bem”, “mais calma”, “menos reservada”, apesar de algumas confessarem-se pouco ou quase nada afeitas ao movimento e uma delas reconheceu que faltou bastante aos encontros iniciais. Houve comentários também de que, em alguns momentos de ludicidade, divertiram-se e sentiram-se crianças.

“É, tem tido grandes influências sim, que a gente tem até assim, vergonha de expor, a gente é assim muito fechada, não sei se a gente vem de uma

família muito fechada, sem diálogo, tudo era proibido, agora não, a gente pode até usar gíria... ” (prof. C4).

Enfatizam que nunca haviam participado de nada parecido, destacando vários aspectos, tais como aprender a respirar melhor e usar melhor a parte cervical, diminuindo dores articulares. Uma das professoras afirma que em lugar dos analgésicos e relaxantes musculares que ingeria, está realizando exercícios de respiração - atenção do Método de Edson Claro e seguindo “meus conselhos” de, ao chegar em casa, deitar, relaxar... e depois os afazeres domésticos. Também uma professora que teve lesão do nervo ciático, afirmou ter observado diminuição das dores, tanto em freqüência, quanto em intensidade das crises.

“...Relaxante. Está mexendo com o corpo da gente; toda empresa deveria ter sempre esse tipo de programa para todo mundo. Faz com que as pessoas dêem uma parada para refletir, para descansar, para relaxar” (prof. L).

Uma professora relembra uma das seções em que realizamos um trabalho rítmico com música, dizendo que a partir daí se “soltou” mais para ministrar aulas de educação física, pois até então, achava-se ridícula mexendo braços e pernas, coisa que ela não gosta. Afirma que mudou sua prática pedagógica porque se sente melhor preparada - está superando sua limitação quanto a prática do movimento, bem como esse sentimento do “ridículo se mexer, se exercitar” - e tem ministrado aulas de educação física para as crianças freqüentemente. *“...Porque de primeiro, para falar a verdade, eu quase nem me importava com isso”(prof. D).*

Embora não tivessem se reportado muito aos alunos durante as trocas de experiências do programa de atividades, nas entrevistas todas mencionam que têm transferido muito do que estão aprendendo com a vivência do programa de atividades corporais, para eles. Avaliam que tem favorecido a obtenção de bons resultados no processo educativo em sala de aula. Algumas chegam a demonstrar até certo entusiasmo. Assim, o “outro” foi alcançado. Foi o encontro com o prazer do movimento próprio, provocado pelo envolvimento dos

professores com o programa de atividades, transferindo-o através do oferecimento de atividades corporais para os seus alunos.

Uma das professoras fala como pode transmitir aos seus alunos parte do que vivenciou. Afirma que pode aplicar não só teoria, mas também a parte prática; “...*tudo aquilo que a gente recebe, que tem de melhoria para a gente, a gente, de uma certa forma, passa também para eles como melhoria*” (prof.G8). Outra considera ainda, que essa experiência está fazendo com que ela reforce sua tendência a enfatizar o aspecto afetivo e humano em relação aos conteúdos de ensino.

Uma terceira professora reconhece que para os alunos, o exercício corporal desenvolve algo neles que não sabe definir bem, mas tem notado que a relação entre eles melhorou, há parceria, maior contato com os colegas, não tem empurra - empurra nas filas, melhoraram o comportamento, a comunicação, o respeito entre si e com ela. “...*Aumentaram o carinho; porque estão trabalhando com o corpinho deles*” (prof. L).

As professoras, em geral, também observam que os alunos apresentam interesse cada vez maior pelas aulas de educação física; que estão sempre perguntando quando será a aula. Isto as incentiva a preparar aulas para os alunos, pois algumas ainda se sentem dependentes de uma cobrança, de alguém solicitando a elaboração de planos de aula de educação física, aos quais às vezes falham em atender nesse aspecto.

Quase todas têm saído com as turmas para ministrar tais aulas. Nota-se um reconhecimento da importância dessa atividade para as crianças, apenas duas professoras admitem que não o têm feito, porque consideram que estas cabem a um especialista, pois lhes é visível a limitação de quem não tem aptidão específica, tão pouco trabalhou habilidades motoras voltadas ao ensino das mesmas.

Outro fator mencionado a destacar, foi a superação do medo da ocorrência de acidentes com as crianças durante as aulas de educação física, por força dos maus presságios

que geralmente os pais têm em relação a participação dos filhos nesse tipo de atividade. As que têm trabalhado esse conteúdo, acreditam que essa superação ocorreu em função de terem se exigido no movimento, freqüentando as aulas comigo, por terem conseguido fazer exercícios que elas mesmas pensavam que não conseguiriam.

Sobre esse aspecto, considero que a auto-confiança aumentou em função também dos debates após a realização dos exercícios mencionados. Do mesmo modo, procurei trabalhar com elas a respeito do modo como se tratam em relação à alimentação, malformações, limitações e dores corporais, tentando chamar-lhes a atenção para as carícias consigo mesmas. Os cuidados pessoais correspondem ao amor próprio. Tratar de problemas com naturalidade é diferente de aceitá-los como naturais; conformarem-se com os mesmos, é mais sério ainda. Vejo a baixa auto-estima profissional apoiando-se na própria baixa auto-estima pessoal.

AMPLIANDO AS DISCUSSÕES...

Entre o sensível e o compreensível...

Perante as dificuldades com que os professores se deparam, o fortalecimento de suas convicções é vital. A desvalorização de sua imagem profissional coloca em cheque os seus saberes e valores, prejudicando a identificação de parâmetros para auto-avaliação e adoção de posicionamento claro e plausível em relação às questões pedagógicas sob sua responsabilidade, bem como se esquecem do direito de serem pessoas felizes.

Se os conteúdos teóricos são imprescindíveis ao aprimoramento técnico-profissional, o conhecimento corporal para o auto-conhecimento e desenvolvimento pleno de capacidades humanas é condição para que o primeiro ocorra. E isso, conforme vasto referencial teórico, foi comprovado nesse estudo, pois as professoras foram unânimes em afirmar sobre a ocorrência de “mudanças”, embora prefira falar em início de revisão de conceitos e da ação pedagógica, principalmente, em relação ao movimento e em particular às aulas de Educação Física, estendendo-se à relação com seus alunos, demais atividades curriculares e com suas próprias vidas. Porém, mesmo um início de revisão pode ser considerado como um grande avanço no sentido do despertar da consciência de si e da profissional.

Apesar da evidência e simplicidade dessas colocações, tratam-se de situações complexas e acontecimentos de profunda repercussão no ser que cada um é. Mais ainda, quando verificamos facilmente, que trata-se de assunto visto como pouco relevante, porque talvez seja também pouco compreensível ou sensível.

As autoridades educacionais na região em que o presente estudo se desenvolveu, por exemplo, insistem há mais de vinte anos, segundo relato das professoras, na oferta quase maciça de cursos teórico-instrutivos. Curso de educação continuada recente, proposto por profissionais vinculados à Universidade, altamente qualificados, comprometidos e atualizados, destina ao corpo/movimento, em cento e vinte, apenas meia página com a citação de dois parágrafos da obra de Howard Gardner sobre a inteligência corporal, em forma de anexo da apostila de treinamento, que após análise pelo grupo que a desenvolveu, foi retirada.

Estes fatos só reforçam a validade do que defendo, pois com estas atitudes, tais autoridades, que podem ser consideradas como autoridades no sentido pleno do termo, também demonstram a necessidade que elas próprias têm de vivenciar programas como este que foi desenvolvido, para chegarem ao seu significado; afinal, não só os professores, mas elas também, foram alunos.

A imposição de modismos pedagógicos, outro problema levantado pelas professoras do estudo, contribui para encobrir essas evidências e simplicidade. O mais recente, refere-se a publicações sobre as relações entre emoção e inteligência, sendo mais referida a obra de Goleman (1995), “Inteligência Emocional”. Aliás, uma contribuição importante para a Educação e um reforço não menos importante para a defesa da maior atenção ao corpo nas situações de aprendizagem. Mas é incômodo o modo mágico, quase irresponsável, como esse assunto é apresentado; como se fosse solucionar todos os problemas educacionais rapidamente. Rápido mesmo, é o modo como várias instituições estão deixando o rótulo de construtivistas para se intitularem seguidoras dessa linha, sem promoverem sequer a instrução do corpo docente e, muito menos, vivências relativas à teoria em questão, que mais do que um modo de trabalhar implica num modo de ser de quem a desenvolve.

Até mesmo um leigo em Educação, mas poeta e músico e, talvez por isso mais sensível, Caetano Veloso, alerta sobre os perigos das facilidades e rapidez dos planos de

educação no Brasil. Me pergunto se os especialistas não percebem que o que estão fazendo, em vez de prestação de serviço é a implementação de mais um experimento, para o qual “os experimentadores”, nem sempre estão preparados.

Uma indústria não coloca uma nova máquina nas mãos de profissionais que não saibam operá-la pelos riscos na produção e danos à própria máquina; mas isso parece não se aplicar aos alunos. Como falar em emoção se não há uma compreensão vivencial dela? É o enorme problema da expropriação do professor abordado por Geraldi (1994), que infelizmente não se dá apenas pelo livro didático, mas também pelo corpo. Se o professor não se percebe corporalmente, se não se posiciona adequadamente diante de si próprio, se não sabe de si mesmo, como colocar-se diante de autoridades do saber; estabelecer e exercer o que entendem que deve ser exercido?

Após revisar várias obras, Siebert (1995) aponta para a forte relação entre o corpo, o saber e o poder. Destaca que o conhecimento do corpo, desde os estudos iniciais mais voltados ao aspecto do organismo vivo e empenhados com a ciência, como vimos no capítulo referente à metodologia, a cumprir a ordem dos grandes sistemas explicativos, relegaram como não-científico o não-demonstrável e, consequentemente, tudo que se referisse à subjetividade. “...A compulsão pelo controle racional, o desprezo pelo mundo sensível determinam uma vida empobrecida. É o que Nietzsche (1983) chama de “decadência” ou debilitação da vida societal, quando se refere à orientação do viver humano erigido por princípios absolutos, como: o Estado, a razão, Deus ou a ciência” (p.21).

Portanto, apesar de ainda ser um esboço de reações e mudanças, acredito que essa intervenção cumpriu um primeiro passo com o grupo de pesquisa, no sentido de se chegar na prática, ao pensamento dessa autora, de que “...uma ação do corpo/movimento reflexiva possa levar os indivíduos a se opor à opressão dos aparelhos legitimadores da sociedade,

contribuindo assim para modificar as instituições sociais básicas que restringem suas possibilidades humanas"(p.38).

Entre a produção acadêmica e a prática pedagógica

O agravante é que além do sensível o professorado parece carente também do conhecimento. Em relação ao quadro profissional encontrado no presente estudo, fica evidente o quase total distanciamento da experiência acadêmica. As próprias professoras reconhecem e admitem as deficiências na sua formação para o magistério, apesar de considerá-la melhor do que a que ocorre atualmente. Contudo, não buscaram nenhuma forma de aperfeiçoamento diferente da formação em serviço oferecida em forma de cursos curtos, pelas Secretarias Municipais, por, no mínimo, quinze ou vinte e seis anos, de acordo com o tempo de atuação no magistério. Além da habilitação específica para o magistério, somente uma concluiu curso superior, mas em área desvinculada da educacional e, uma segunda está cursando pedagogia.

Não se pode deixar de enaltecer a capacidade de manterem-se no magistério com o sentimento de orgulho que demonstram pela profissão e a ilimitada responsabilidade, da qual estão embuídas em relação aos seus alunos. Por outro lado, cabe alertar sobre os riscos e prejuízos, tanto para os alunos quanto para elas próprias, decorrentes dessa falta de informação para o acompanhamento da evolução e produção acadêmicas, pelo menos da área específica, mas não só, pois trabalham com conteúdos diversos, formando opiniões e hábitos, dentre os quais destacaria os de leitura, estudo e movimento.

Estes dados tornam-se mais preocupantes ainda, em função da avaliação pouco favorável que essas professoras fazem sobre a formação em serviço falha, já que é praticamente a única forma de atualização com que contam. Além disso, em alguns casos

chegam a colocar estas falhas como justificativa para uma prática pedagógica baseada em soluções intuitivas, uma vez que não vêem suas expectativas atendidas em termos “do como fazer”, de conteúdos práticos e aplicados à realidade.

Se há argumentos que tornam este quadro amplamente justificável e compreensível do ponto de vista das dificuldades e limitações tanto pessoais quanto circunstanciais, claramente visíveis e impostas às profissionais, não obstante, não eliminam os prejuízos à prática pedagógica e ao processo educativo, pela falta de contato com a fundamentação teórica que os subsidia. Por exemplo, uma das professoras diz considerar-se conservadora, no entanto, confunde-se em conceituar métodos e distinguir o inovador do conservador; referem-se mais à afetividade e conduta do professor do que a técnicas, estratégias e estilos de ensino.

Estes resultados se aproximam muito dos encontrados recentemente por Resende (1995) sobre as referências conceituais da área de Educação Física e a prática pedagógica de professores especialistas do Município do Rio de Janeiro, no qual ratifica a distância entre o que a academia produz e o que os professores pensam e fazem nas suas aulas. Discutindo os resultados, afirma: “Esse quadro sugere o distanciamento do professorado do necessário mundo da leitura e de que a maior referência para o ensino tem sido o que eles aprendem no curso de graduação. Considere-se que um grupo tem mais de dez anos de atuação no ensino público” (p.88). Nas suas considerações finais, voltou-se mais à responsabilidade da academia, defendendo que as reflexões e elaborações, para o campo específico a que se deteve, devem, em alguma medida, considerar o compromisso com a esfera da atuação profissional, não numa concepção pragmático-utilitarista de pesquisa, mas ao menos de forma que se torne referência para a reflexão e atuação do profissional.

“...a perspectiva da educação motora na escola brasileira deveria ser , efetivamente, apresentar alternativas às necessidades enfrentadas pelos professores. Ou seja, a nossa produção

acadêmica, para ter um sentido crítico e emancipador, terá que se justificar com base na realidade concreta enfrentada pelo profissional de educação física para que, dialeticamente, produza intervenções superadoras e qualitativas no âmbito da prática pedagógica” (p.72).

Com base nessa experiência, olhando a prática pedagógica, tentando considerar tanto o ponto de vista das professoras quanto os objetivos da maioria dos cursos de educação continuada, formulo duas proposições, que podem ser complementares: 1) a ineficácia está localizada na dificuldade em transferir as abordagens conceituais, para as situações concretas em sala de aula, em função da falta de leitura e não participação em cursos de maior duração, que permitiriam a construção de um novo olhar e discussões mais sistematizadas e permanentes sobre os temas; particularmente para esse grupo, no qual o mínimo de tempo de atuação no magistério são quinze anos; 2) a natureza dos cursos, a duração ou mesmo a metodologia, dinamização e envolvimento dos responsáveis pelos mesmos, deixam de atender às expectativas docentes, deixam de considerar as limitações, como pontos de partida para o trabalho, principalmente as corporais.

Constantemente a instituição universitária é chamada à atenção sobre o retorno que deve oferecer à sociedade. No rol de itens que justificam essa cobrança, está sempre presente o afastamento dos pesquisadores da realidade da comunidade extra-câmpus. Apesar da possibilidade dessa afirmativa ser verdadeira, nesse trabalho pude verificar também um grande afastamento do professorado do estudo. Penso que talvez também esteja havendo, uma certa dificuldade em lançarem-se ao estudo e manterem-se atualizadas, bem informadas tecnicamente, trocando experiências com profissionais de outras localidades; procurando ir mais em busca de, do que esperando receber.

Concordando integralmente com as colocações de Resende (1995), trago-as para o âmbito em que o presente trabalho se insere, enfatizando a necessidade de se estimular

o professorado para despertar o interesse pelo estudo; para acreditar que ele tem um importante papel social junto a seus alunos e à comunidade onde atua; acrescentando ainda, a defesa pelos seus próprios direitos à remuneração justa e aperfeiçoamento profissional adequado às necessidades postas e às suas aspirações.

Particularmente, encontro um aspecto animador, pois as professoras, sem que fossem questionadas especificamente sobre o curso promovido pelo Departamento de Educação Física da Unesp, muito provavelmente em decorrência da associação que fazem da minha pessoa à execução do mesmo, destacaram-no pela contribuição que trouxe por ser um trabalho para se desenvolver na sala de aula, onde os que ministraram o curso “faziam junto” com elas. Uma delas acrescentou que nunca havia vivenciado nada parecido nas propostas anteriores.

“...Fizeram com a gente; acho que liberou mais, a gente tem mais controle”(prof. L).

Esse controle, a que se refere não diz respeito à rigidez, mas à segurança na orientação das atividades práticas que desenvolveram com as crianças sob supervisão. Afirmaram que a partir desse curso também, mudaram a concepção sobre a Educação Física como perda de tempo, formando uma visão totalmente diferente da que possuíam quando a comparavam com as demais disciplinas, comprovando ainda, que a Educação Física propicia a interdisciplinaridade.

“...Nós vimos que a Educação Física não atinge só a Educação Física; nós podemos trabalhar em outras áreas com a Educação Física”(prof.C4).

Talvez seja esse um dos caminhos: A universidade realmente ir à escola, como fomos, e atrair o professor para ela, ou seja, para o que ela produz e oferece de possibilidades para o seu enriquecimento profissional. Embora quisesse que fosse verdade, de acordo com as análises relativas àquela intervenção, avalio que ainda não ocorreu a mudança, mas com

certeza, já começaram a rever concepções e alterar comportamentos. Consideram que foi mais profundo; e, aqui fazem também associação com o programa de atividades que ministrei, mencionando que estão mudando o hábito de não sair de dentro da sala com as crianças, uma vez que agora estão incluindo bastante aulas de educação física para as turmas.

"Eu não saía com eles da sala; comecei a sair depois que eu comecei o curso com você; achei muito bom mesmo. A criançada adora, gosta e, é diferente, eles ficam esperando aquele dia para ir" (...) Era um plano de aula no início do ano para dar as aulas e acabou; a partir do momento que a gente tinha que fazer sempre o planejamento, foi uma coisa que assustou, mas depois a gente se acostumou tanto... Eu percebi isso com as colegas, a gente se envolveu, foi uma coisa assim, era diferente, mas depois passou a ficar uma coisa cotidiana da gente..." (prof. E, 1ºS).

Entre o preparo profissional e a superação da crise de não-reconhecimento

A resistência ao que é desconhecido é algo esperado e do mesmo modo, deve ser superada, vencida. Como consta no relatório de campo, enquanto desenvolvia o trabalho com as professoras, eu mesma pude constatar a importância do processo comunicativo na aprendizagem. No início da aplicação do programa, embora tivessem concordado em participar, como foi visto anteriormente, quando começaram a entrar em contato com a prática das atividades corporais propriamente, no momento da ação, as professoras não demonstravam bom nível de aceitação. Pude perceber claramente a presença de uma força contrária ao trabalho, que não era manifestada de forma direta, mas sutil e sub-liminarmente através dos gestos, posturas corporais e frases indiretas.

Não fosse a força ainda maior que me impulsionava à concretização do trabalho, e até mesmo o total empenho que manteve o meu interesse em busca do objetivo lançado, carregado de toda a intencionalidade em alcançá-lo, provavelmente teria abandonado o projeto. Certamente, àquela altura, as professoras, conforme seus próprios depoimentos, não

reivindicariam o contrário e algumas se sentiriam bastante aliviadas. Contudo, ao final, todas mostraram-se favoráveis ao programa, solicitando inclusive a continuidade do mesmo.

Foi acreditando nessa mudança de posicionamento das professoras, que optei pela plasticidade na condução do trabalho, dedicando toda a atenção possível a todas as informações, que as professoras emitiam, bem como a outras fontes, procurando agir de modo a transmitir-lhes, sem verbalizar, sinceridade de propósitos e confiança nos resultados positivos que alcançaríamos.

Do mesmo modo, é indispensável aos professores o conhecimento técnico e o de todo o seu potencial para a realização do que quer que pretendam e, por isso, hão de ter atenção às questões da ética e dos valores, tendo em vista a criação de seres realmente humanos. Esse conhecimento de si vem não só da reflexão, mas principalmente das vivências diárias, registradas no corpo, porque também as viabilizou por sua presença material. Sem ele não haveria sequer pensamento, tão pouco abstração para imaginar o futuro e tornar essa imaginação realidade.

As colocações das professoras sobre o quanto puderam se “soltar” a partir do programa de atividades corporais, vêm acompanhadas do quanto puderam olhar para si, para o seu passado, criticando sua formação enquanto pessoas e também profissionais.

Demonstraram também, ser possível a partir do trabalho corporal, estabelecer uma base de segurança, autoconfiança, para, com coragem, atingir outros modos de conduta, sendo uma delas a profissional. Admitir falhas e admitir-se como um ser passível de falhas não é tarefa fácil, principalmente, quando se trata do aspecto profissional.

Outro ponto relevante que se evidenciou sobre esse aspecto, foi o relacionado à superação do medo, em função do medo dos pais, de que acidentes poderiam ocorrer aos alunos, por exemplo, penso que a profecia das professoras superou a profecia dos pais. Não obstante, observo ainda nesta situação, apesar de pequeno, um indício de afirmação de

competência profissional e autoconfiança, que foi transmitida aos pais, em benefício dos alunos e do processo educativo. É o preparo do professor, contribuindo para o reconhecimento profissional.

Isto se reflete da capacidade que têm para superar a crise de auto-imagem e auto-estima que o professorado, de um modo geral, vem sofrendo. Se os relatos sobre as condições dos professores europeus são alarmantes, os brasileiros sofrem ainda mais. Se uma das consequências mais graves dessa crise refere-se à evasão dos professores e preocupa toda a comunidade européia, em nosso país, além de haver pouca demonstração de atenção ao assunto pela população em geral, as oportunidades de mobilidade de emprego e mudança profissional mostram-se muito restritas; em alguns casos, como o dos trabalhadores já na terceira idade, são praticamente remotas. Assim, para as professoras com que estive trabalhando, nada espantoso que se sintam sem perspectivas; diante do que, poderiam se acomodar completamente, exercendo a resistência passiva, segundo Vasconcellos (1989), o que, felizmente, não acontece.

FINALIZANDO AS DISCUSSÕES...

Entre um e o “outro”... o corpo

Conforme sintetiza Siebert (1995), a função simbólica faz com que o homem descubra que suas necessidades biológicas não são menos que seus desejos. “...Por meio da *intencionalidade* o corpo fala e seus movimentos são expressivos. (...) A corporeidade tem, assim, uma *intencionalidade* que é dialógica, isto é, age de acordo com suas intenções. O movimento humano é, pois, a manifestação viva da corporeidade” (p.34).

Portanto, a tese que defendo, é que o corpo do docente seja o primeiro a ser considerado em toda e qualquer proposta de formação em serviço para professores. É indispensável que se promovam situações que estimulem o contato do professor consigo mesmo, para que ele possa identificar seus canais de comunicação com o mundo, bem como a forma como os utiliza e o porquê os deixa de utilizar, levando-o a reconhecer seu posicionamento diante desse mundo, compreendendo os desdobramentos que dele decorrem, levando-o também a reformulações.

A partir dessas identificações é que ele poderá reconhecer o outro, principalmente o seu aluno, para juntos lançarem-se à troca e construção de experiências humanas altruísticas. No caso dos professores da educação fundamental, de primeira à quarta série, o tempo de contato com as crianças, na maioria das vezes, é maior do que o tempo de que seus alunos dispõem com os pais. Portanto, o modo como o professor, enquanto pessoa, se coloca no relacionamento com seu aluno é precioso para a construção dos saberes do mundo e do homem em meio à dialética da formação individual e social presente no cotidiano escolar. Enfim, exercer sua intencionalidade de modo consciente e responsável com seus

alunos, leva-o a identificar a sua própria humanidade, que se estabelece a partir da concretitude do seu corpo próprio, portanto, da corporeidade.

Por toda a trama que foi possível engendrar, considerando a relação professor - aluno, notam-se as interferências, os papéis de um na vida do outro (professor - professor, professor - aluno, aluno - professor. (Não houve comentários sobre as influências de um aluno sobre outro).

...No encontro com o outro, a professora se revigora... A presença do outro (o aluno, as colegas) marcam a vida da professora, fazendo com que ela muitas vezes, prefira a escola ao lar. E há dias em que é impossível disfarçar... “*eles sentem a diferença de você de um dia para o outro...*”(prof.C1).

Cabe ressaltar o valor da experiência que desenvolveram ao longo de suas carreiras profissionais, pois colocam-se com firmeza a respeito da participação da família na escola e sobre o projeto de vida para os alunos e, até mesmo sobre suas opções para o currículo em ação, sem no entanto, em nenhum momento, fazerem menção a qualquer trabalho ou autor abordando tais assuntos, através dos quais poderiam verificar o quanto estão próximos, conceitualmente, das fundamentações teóricas dessas suas afirmações, como por exemplo, Torres (1996), questionando especificamente sobre a participação da comunidade na escola ou participação da escola na comunidade.

Isto demonstra o quanto perdemos em termos de produção e divulgação de relevantes trabalhos na área educacional em função do distanciamento não entre a teoria e a prática, mas entre os teóricos e os práticos. Os professores sabem o que querem e até o que não querem, mas não sabem sistematizar esses quereres, se organizar, reunir argumentos e, como sempre, confundidos como bons samaritanos e as professoras, mais grave ainda, como mães ou tias, em situações nas quais, o que deve prevalecer é a relação de trabalho.

O mais enfatizado neste item, as relações entre alunos e professores, em sentido recíproco, evidencia toda a importância que dão ao processo comunicativo, assumindo para si, grande responsabilidade sobre a condução do mesmo, mas fugindo, de certo modo, à abordagem teórica, que poderia ser a apresentada por Cecchini (1991), que somente uma professora comenta, da relação dialética entre a formação individual e social no processo educativo, que corrobora com as abordagens feitas por Vygotsky (1984, 1991) sobre a formação social da mente e, mais particularmente, sobre as relações pensamento e linguagem e, aprendizagem e desenvolvimento. A ênfase parece recair no aspecto afetivo, no sentido da amorização.

Contudo, me pergunto se elas não estariam correspondendo ao que consta numa passagem do Sutra de Lótus, Escritura Budista, citada por Ikeda (1997), discutindo o papel da mulher na sociedade atual, como importante sugestão para transformar a característica da civilização moderna, ou seja, na mudança da civilização material para a civilização da vida; de uma sociedade de controle para uma sociedade de cooperação e benevolência. Refere-se à “filha do rei-dragão”, personagem com aspecto de animal que atinge a iluminação, para provar que independente do nosso aspecto momentâneo, todos os seres humanos podemos elevar nosso estado de vida a de um Buda, estado esse inerente em nossas vidas. Nessa passagem é dito que a personagem pensa nos seres humanos com benevolência como se eles fossem seus próprios filhos. E Ikeda comenta: “Abraçar com benevolência todos os seres humanos como se fossem seus próprios filhos é um estado de vida que todas as pessoas, tanto homens como mulheres, devem se empenhar para atingir. Nisso se encontra o verdadeiro significado, para a civilização e para a época, da iluminação da filha do rei-dragão”(p.3).

Mas, por fim, a problemática reflui à educação física escolar que se desvela, evidencia o quanto vem afetando várias gerações de estudantes. Tanto estas professoras

sofreram prejuízos na sua formação individual, quanto todos os seus alunos estão sofrendo. Isto concorre para o comprometimento da nossa sociedade em relação ao desempenho corporal, quer no treinamento de alto nível, que compreenderia a mais plena expansão das qualidades e habilidades corporais nos desportos socialmente aceitos, quer nas simples ações que garantem o funcionamento do organismo humano para a manutenção da vida. Algumas atribuem sua indiferença e/ou dificuldade para o movimento à constante repressão exercida sobre o gesto espontâneo da infância e adolescência pelos familiares, principalmente pelos pais.

As professoras identificam alterações no comportamento das crianças quando têm chance de exercitarem-se de forma orientada. Reconhecem, conforme declaram, que os alunos gostam e solicitam aulas de educação física; mesmo tendo o recreio, quando podem fazer o que bem entendem com seus corpos. Desse modo, parece que conseguem compor bons argumentos para incluírem esta disciplina no currículo, do mesmo modo que as demais. Mas, logo a contradição aparece e se perdem na busca do que consideram prioritário, ou seja, a *alfabetização* no inicio da escolarização e; para as demais séries, *as disciplinas de conteúdo eminentemente teórico*.

Como Resende (1995) coloca, fica um discurso em defesa do óbvio; assim como são inúmeros os textos que tentam mostrar a importância da educação física, principalmente na escola, as professoras desse estudo também o fazem, no entanto, a ausência dessas aulas no planejamento e, pior, a sua ineficácia, permanecem.

Curioso, ver que a idéia central ainda recai na crença de que a alfabetização se dará através da exploração das letras e não dos espaços e do corpo nesse espaço. Sequer a identificação das letras, bem como a diferença entre os planos em que a professora trabalha e a criança, são notados como exigência de movimentos oculares precisos, que permitem a localização e discriminação de objetos e a transferência do vertical (a lousa) para o horizontal

(o papel na carteira). E que podem ser aprendidos através de jogos e atividades corporais lúdicas, muito mais atraentes para a criança.

Quanto a ênfase às disciplinas de conteúdo eminentemente teórico, vejo a corporeidade como alavanca propulsora, o mote do processo educativo (Assman, 1993), inclusive no que tento evidenciar nesse trabalho, em relação à formação em serviço.

Tema já discutido anteriormente, a reincidência coloca a questão do especialista em educação física em evidência quanto às preocupações das professoras e quanto a sua relevância, merecendo ser levado, mais uma vez, às esferas externas à escola, já que são instâncias decisórias sobre contratação de profissionais, com poder de arbitrar esse jogo em que a educação física para o ensino fundamental está colocada.

Também a formação de professores de Educação Física como a habilitação específica no magistério têm que ser repensadas. Não é possível continuarmos tentando provar o óbvio. Conforme Resende (1995) questiona, se a importância da educação física é comprovada em estudos tanto na área pedagógica quanto na da saúde, por que não é valorizada? Estariam os profissionais comprometidos com ela ou não passa de interesse?

Quando verifico que as experiências com o programa de atividades corporais, que foi desenvolvido nesse estudo, têm sido aproveitadas para a vida diária doméstica e profissional das participantes, das quais se refazem, se recuperam, certifico-me que esse é um dos caminhos para superarmos tantas discussões e dúvidas, ou seja, sair dos castelos teóricos, do Olimpo dos PhDeuses e vivenciar o cotidiano que, às vezes, se quer explicar sem que o tenha vivido; realizar; buscar os que foram ficando na longa estrada dos estudos, por “n” motivos e não tiveram ou mesmo não souberam aproveitar, não importa agora, a chance de se manter no mundo do conhecimento sistematizado; mas certamente desenvolveram outro tipo de conhecimento, que é preciso ser conhecido também, considerado e revisto em conjunto, até

porque, estão atuando efetivamente com nossas crianças, que implementarão o futuro desse país.

Todo o processo de pesquisa foi muito rico e, não duvido se a maior beneficiada não seja eu mesma... Na busca do cumprimento dos objetivos lançados, foram inúmeras as oportunidades de aprendizagem. Não posso deixar de comentar sobre a validade da integração do curso ministrado com meus colegas de departamento da Unesp e o programa de atividades corporais; que embora tenham sido realizados independentemente, hoje se complementam. Numa nova oportunidade procurarei realizá-los de forma intencionalmente integrada desde o início; foi inegável a relação teoria e prática, prática esta tanto pedagógica quanto corporal, que criamos.

O processo educativo foi beneficiado, uma vez que os alunos têm encontrado espaço, ao menos para pleitear mais aulas de educação física. O maior número de professoras ministrando estas aulas, cria uma expectativa generalizada na escola, por uma espécie de contágio. Quando uma classe passa pelo corredor da escola, não sendo o horário do recreio, logo os outros querem saber o que está acontecendo; logo esperam pela sua vez. Surgem os comentários, o burburinho...e lá se foi a aula teórica. Se não saírem, pelo menos é uma chance para se movimentarem sala, indo até carteira do colega para comentar o por quê não eles. Debruçam-se nos cotovelos falando um com o outro... É o movimento! Ou, a simples possibilidade de movimento.

São mudanças das características das próprias professoras, favorecendo o processo comunicativo, não só na sala de aula, mas na escola. As professoras que se lançam à aventura da aula de educação física, se entusiasmam; as que se eximem, ficam na desventura de pedir, às vezes impor o silêncio aos alunos, quietude forçada. Mas o movimento do ambiente alterado, coloca no mínimo o conflito de posições, a polêmica e; de qualquer modo, a educação física está posta em pauta.

Mas tudo isso está muito próximo da capacidade de cada uma de se “soltar”, usando suas próprias palavras. É como o caso daquele professor que mencionei no início do trabalho, que Geraldi (1994) encontrou em seu estudo, que parecia se transformar nessas aulas.

Para se firmar no mundo positivista, a Ginástica Científica buscou categorizar movimentos, organizá-los em seqüências rígidas, onde o corpo deveria “...apresentar e afirmar ações previsíveis, controladas e que demonstrem ser útil aproveitamento na vida cotidiana” (Soares, 1996, p.10); ao mesmo tempo, negava as práticas corporais realizadas nas feiras e circos, pelos receios da família burguesa em relação aos “perigos” de tanta manifestação de liberdade gestual. Tal gestualidade, segundo a autora, continha uma inteireza lúdica, fugindo à visão utilitária do gesto formada pela burguesia, que por isso deveria “...ser redesenhada no imaginário popular” (p.8). Hoje, ironicamente, se a Educação Física quiser se tornar imprescindível às exigências da sociedade, terá que fazer exatamente o caminho inverso ao da sua precursora.

Hanna (1976), escrevendo sobre a diferença entre as gerações, recomenda principalmente, que os seres humanos busquem a maior compreensão possível da realidade, o que certamente garante uma melhor intervenção na mesma, seja para que fim for. Defendendo o altruísmo, penso que falar do entendimento entre as gerações é considerar os problemas sociais que influem nos lares e consequentemente no indivíduo; assim como aquela professora, que por sua vez, os vê influenciando sua prática pedagógica, seu trabalho na escola, e se sente livre para optar por valorizar mais o conteúdo afetivo e “humano” do que o cognitivo conceitual.

As relações do micro com o macrocosmo podem ser consideradas determinantes quanto aos rumos que a humanidade já tomou, bem como ao futuro. E é nele que pensamos agora e ao mesmo tempo o determinamos. No presente, diante da realidade

política, social, econômica e educacional caótica, nossa posição já não nos permite mais discutir, senão agir. Creio que será na ação planejada e executada de forma determinada, objetivando a felicidade e a criação de valores humanos para fins altruísticos e possíveis, que esse agir se concretiza eficazmente.

A humanidade está se valorizando; ela está mais humana, ou ao menos o pretende ser. Nem que seja por uma questão estratégica dos que detêm o poder de dominação para sua própria sobrevivência, pois freqüentemente eles mesmos têm sido presas de suas criações e investimentos inadequados.

Negar o progresso científico, impossível! Aceitar suas consequências atuais?...Igualmente impossível! Resta-nos a agradável saída de revertê-lo (subvertê-lo) em nosso favor, pela nossa felicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, Gerda. (1983). Eutonia: Um caminho para a percepção corporal. São Paulo: Martins Fontes.
- ALVES, Rubem. (1981). Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez: Autores associados.
- ANTUNES, Rita C.F.S. (1993). As manifestações da emoção vivida no processo de aprendizagem da Educação Física Escolar: Totalidade ininterrupta de troca e construção de experiências humanas. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP- Faculdade de Educação Física.
- ARANTES, Ana Cristina. (1990). Educação Física Infantil nos cursos de habilitação específica de segundo grau para o magistério em São Paulo. São Paulo: USP - Escola de Educação Física.
- ASSMAN, Hugo. (1993). A corporeidade como instância de critérios para a Educação. Palestra de abertura do IV Simpósio Paulista de Educação Física. Rio Claro, 26 de maio.
- ATKINSON, P. & HAMMERLEY, M. (1994). Ethnography and participant observation. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (org.). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Cal.: SAGE.
- BERTHERAT, Thérèse e BERNSTEIN, Carol. (1987). O corpo tem suas razões: Antiginástica e consciência de si. São Paulo: Martins Fontes.
- BETTI, Irene R. (1992). O prazer nas aulas de Educação Física Escolar. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP - Faculdade de Educação Física.
- BIANCHI, Thais. (1984). Seu corpo sua história. Dramointegração: Técnica Sensibilizante. Petrópolis: Vozes.

BOSI, A. (1988). Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (org.). O Olhar. São Paulo: Cia. das Letras.

CANDAU, Vera Maria. (1984). A didática em questão. Petrópolis: Vozes.

CAPRA. Fritjof. (1982). O ponto de mutação. São Paulo: Cultrix.

CECCHINI, Marco. (1991). Introdução à obra In: LURIA, Alexandre e outros. Psicologia e Pedagogia. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes Ltda.

CHAUI, M.H. (1988). Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (org.). O Olhar. São Paulo: Cia. das Letras, p.31-63.

CLARO, Edson. (1995). Método Dança - Educação Física. Uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Robe Editorial.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (org.). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Cal.: SAGE.

DUSCHENES, Maria. (1978). Apresentação da edição brasileira. In: ULLMANN, Lisa. Domínio do movimento/Rudolf Laban. São Paulo: Summus.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. (1989). Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez & Autores Associados.

FELDENKRAIS, Moshe. (1977). Consciência pelo movimento. São Paulo: Summus.

FERREIRA, Aurélio B.H. (1986). Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- FREIRE, João Batista. (1989). *Educação de Corpo Inteiro*. São Paulo: Scipione.
- FREIRE, Paulo. (1987). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARCIA, Garcia. (1995). Coletânea de artigos do periódico Comunidade escolar Internacional. Compêndios de aula. Madrid: Universidade Complutense.
- GERALDI, Corinta Maria Grisólia. (1994). Currículo em ação: Buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Revista Pro-Posições*, vol.5, nº3 (15), novembro.
- GLEICK, James. (1990). *Caos*. Rio de Janeiro: Campus.
- GOLEMAN, Daniel. (1995). *Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- GRASSI, Marco A. (1993). *Educação Física Escolar: Prática Desportiva?"* Dissertação de mestrado. Piracicaba: UNIMEP - Faculdade de Educação.
- GRUZINSKI, Serge. (1988). *La colonisation de l'imaginaire*. Paris: Gallimard.
- GUEDES, Cláudia M. (1995). *Corpo: Tradição, valores, possibilidade de desvelar*. Dissertação de Mestrado. Unicamp: Faculdade de Educação Física.
- HANNA, Thomas. (1976). *Corpos em revolta: A evolução-revolução do homem do século XX em direção à cultura somática do século XXI*. Rio de Janeiro: Mundo Musical.
- IKEDA, Daisaku. (1991). A era do softpower e da filosofia da motivação interna. *Revista Terceira Civilização*, jan., 281, 31-32.
- _____. (1995). *Crianças de vidro e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Record.
- _____. (1997). A primeira pessoa do Japão a deixar a vida secular foi uma mulher. Brasil Seikyo, nº1433, out.

- JODELET, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoria. In: Moscovici, S. (org.). *Psicología Social II*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, p.469-93.
- KRISTEVA, Julia. (1989). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Fayard.
- LIMA, Belina Bello. (1982). Educadores comunicam, comunicadores educam. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*. Niterói, 9(2) esp.: jul./dez., p.23 -29.
- LOWEN, Alexander. (1982). *Bioenergética*. São Paulo: Summus
- LÖWY, Michel. (1989). *Ideologias e Ciências Social*. São Paulo: Cortez.
- MAKIGUTI, Tsunessaburo. (1994). *Educação para uma vida criativa: Idéias e propostas de Tsunessaburo Makiguti*. Rio de Janeiro: Record.
- MORAIS, Régis (1992). *Consciência Corporal e Dimensionamento do Futuro*. In: MOREIRA, W.W. (Org.). *Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus.
- MOREIRA, Wagner W. (1988). *Educação e desordem. Um binômio a ser alcançado*. Impulso: Revista de Pesquisa e Reflexão da Unimep, ano 2, nº3, 1º sem.
- _____. (1991). *Educação Física Escolar. Uma abordagem fenomenológica*. Campinas: Editora da UNICAMP
- NÓVOA, António. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In: (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- OSSONA, P. (1988). *A Educação pela Dança*. São Paulo: Summus.
- PARLEBÁS, Pierre. (1987). *Perspectivas para una Educación Física Moderna*. Andalucia: Unisport Andalucia.

- QUINTANA, Mario. (1995). Agenda poética 1996. Seleção de Armindo Trevisan. São Paulo: Globo.
- REASON, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (org.).*Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Cal.: SAGE.
- RESENDE, Helder Guerra de. (1995). Necessidades da Educação Motora na escola. In: De Marco, Ademir (org.).*Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papirus.
- ROSENTHAL & JACOBSON. (1981). Profecias auto-realizadoras. In: Patto, M.H.*Introdução à Psicologia Escolar*.
- SANTIN, Silvino. (1987). *Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: UNIJUÍ
- _____. (1991). Perspectivas na visão da corporeidade. In: Moreira, W.W. (Org.).*Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus.
- SANTOS, Boaventura de S. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista de Estudos Avançados, Seminário 6*. São Paulo: USP, p.46-71, maio/agosto.
- SÉRGIO, Manuel. (1989). *Motricidade Humana. Uma nova ciência do homem*. Lisboa: ISEF.
- _____. (1995). *Motricidade Humana: Um paradigma emergente*. Blumenau: Editora da FURB.
- SHINYASHIK, Roberto. (1989). *Carícia Essencial. Uma Psicologia do Afeto*. São Paulo: Editora Gente.
- SIEBERT, Raquel Stela de Sá. (1995). As relações de saber-poder sobre o corpo. In: Romero, Elaine (org.).*Corpo, Mulher e Sociedade*. Campinas: Papirus.

- SOARES, Carmen Lúcia. (1996). *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da Ginástica Francesa no século XIX*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp - Faculdade de Educação.
- SOUZA, Elizabeth P.M. (1992). *A busca do auto conhecimento através da consciência corporal: Uma nova tendência*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP- Faculdade de Educação Física.
- THIOLLENT, M. (1980). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Ed. Polis.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. (1992). *O que produz e o que reproduz em Educação: ensaios de Sociologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- TORRES, Rosa Maria. (1996). *Educação e imprensa*. São Paulo: Cortez.
- ULLMANN, Lisa. (1978). *Domínio do movimento. Rudolf Laban*. São Paulo: Summus.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. (org.). (1989). *Subsídios metodológicos para uma educação libertadora na escola*. São Paulo: Libertad.
- VYGOTSKY, Lev S. (1984). *Formação social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
-
- _____. (1991). Pensamento e Linguagem. In: LURIA, Alexandre e outros. *Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes Ltda.

ANEXO

PROGRAMA DE ATIVIDADES

PRIMEIRA SEÇÃO:

TEMAS:

- .Observação do "EU";
- .Consciência Corporal;
- .Liberação de stress;
- .Equilíbrio;
- .Variação de planos.

MOVIMENTAÇÃO:

- 1º)Aquecimento corporal, na posição sentada, com massageamento, alisamento e tapotagem;
- 2º)Propostas em "movimento conduzido" mentalmente e corporalmente, respirando no ritmo dos movimentos:
 - a)Corpo deitado, em relaxamento: sentir o peso do corpo no chão, bem como os pontos que tocam e os que não tocam no chão;
 - b)Procurar aumentar o número de pontos que tocam no chão;
 - c)Espreguiçar-se mexendo-se aos poucos, lentamente, com a atenção voltada para os movimentos articulares próprios.
 - d)Levantar-se lentamente até o nível médio e deixar o corpo "despencar"; depois até o nível médio e, depois o superior, até ficar em pé;
 - e)Deslocar o peso corporal para cada lado de uma linha imaginária que o divide ao meio, tridimensionalmente.
 - f)Flexionar os joelhos (na amplitude máxima de 35°) mudando apenas a posição dos pés;
 - g)Estender um dos braços para frente, dedo indicador rígido, abrir o braço acompanhando-o com os olhos, a fim de girar o pescoço lateralmente;
 - h)Idem anterior, com e para o lado oposto;
 - i)Movimentar o corpo partindo do nível superior, passando pelo médio, até o baixo;
 - j)Deitado, inspirar e soltar o ar com um som, observando a sua intensidade, altura e ritmo;
 - l)Idem, localizando a respiração torácica e a abdominal;

m)Fazer desenho geométrico com os membros superiores, observando os dedos, as mãos, o antebraço e o braço;

SEGUNDA SEÇÃO:

TEMAS:

- .Integração social;
- .Amplitude de movimento;
- .Avaliação Postural.

MOVIMENTAÇÃO:

- 1º)Roda de apresentação: cada um diz o nome e mais alguma coisa que queira;
- 2º)Roda de movimentação e deslocamentos no ritmo musical;
- 3º)Diagnóstico da cadeia muscular posterior do tronco;
- 4º)Recomposição do tonos muscular com exercícios de força;
- 5º)Avaliação postural;
- 6º)Entrevista.

TERCEIRA SEÇÃO

TEMAS:

- .Amplitude de movimentos;
- .Conscientização corporal;
- .Liberação de stress.

MOVIMENTAÇÃO:

- 1º)Na posição sentada, deslocar-se com as nádegas;
- 2º)Da posição sentada, elevar o quadril com o apoio de mãos e pés, e deslocar-se;
- 3º)Deitar e movimentar-se suavemente;
- 4º)Realizar o "toque" no rosto;
- 5º)Diagnóstico da cadeia muscular posterior total;
- 6º)Recomposição do tonos;
- 7º)Movimentar os ombros para cima, deixando-os cair sob o peso dos braços;

- 8º) Relaxamento em pé: pés paralelos, deslocar o peso do corpo para um dos lados, tirar do chão o pé sem carga, e sacudi-lo completamente solto;
- 9º) Idem, para o outro lado.

QUARTA SEÇÃO

TEMAS:

- .Relação partes/todo;
- .Amplitude de movimentos;
- .Reconhecimento do ambiente;
- .estimulação sensorial.

MOVIMENTAÇÃO:

- 1º) Massageamento dos pés, um de cada vez, com observação do rosto ao final do massageamento de cada pé. (Comentar sobre BERHERAT & INGHAM);
- 2º) Andar com as bordas exteriores e interiores dos pés;
- 3º) Andar de costas apoiando nos calcanhares;
- 4º) Circular o pé sobre o solo, sem tocá-lo;
- 5º) Imaginar que está andando sobre alguma coisa mole;
- 6º) Levantar o pé do chão, sentindo um grande peso;
- 7º) Movimentar o corpo de um lado para o outro tirando apenas o calcanhar do chão;
- 8º) Colocar um pé p/ frente. Colocar todo o peso do corpo no pé que está atrás. Passar o peso observando o pé que está na frente e levar o pé de trás para a frente;
- 9º) O mesmo exercício, arrastando o pé no chão;
- 10º) O mesmo exercício, levantando ao máximo o pé do chão
- 11º) Empurrar um objeto imaginário com as pontas dos pés, o calcanhar e a planta dos pés.
Juntá-lo
- 12º) Amassar uvas imaginárias em diversos ritmos;
- 13º) Andar sem levantar o pé do chão;
- 14º) Andar pondo um pé diante do outro;
- 15º) Andar agachado;
- 16º) De quatro, andar de costas;
- 17º) Pés, como membro do corpo;

- 18º) Pés, como descoberta de equilíbrio;
- 19º) Pés, como descoberta do espaço;
- 20º) Pés, como descoberta do ritmo;
- 21º) Inspirar e soltar, com ritmo e palavras, a fim de despertar através delas uma ação grupal;
- 22º) Caminhar livremente;
- 23º) Caminhar descalço pelos diversos tipos de chão do ambiente;
- 24º) Alongamento da cadeia muscular posterior total;
- 25º) Recuperação do tonus muscular;
- 26º) Soltura.

QUINTA SEÇÃO

TEMAS:

- .Integração social;
- .Vivência de diferentes ritmos;
- .Orientação a partir de diferentes referenciais (sensibilização sensorial através da forma de um objeto intermediário);
- .Orientação espacial e espaço-temporal.

MOVIMENTAÇÃO:

- 1º) Movimentação livre, dois a dois, um de frente para o outro, olhando firme nos olhos. Cada vez que um piscar ou sorrir, reinicia-se o exercício;
- 2º) Movimentação com objeto intermediário (bola de borracha), individualmente;
- 3º) Movimentação com objeto intermediário (bola de borracha), dois a dois = chutar; lançar; rebatê-la com diferentes partes do corpo; variar as distâncias, os níveis, os planos; num mesmo lugar da sala, ora variando;
- 4º) Despedirem-se do objeto, sentar um de costas para o outro, e passarem ao nível superior sem apoio das mãos;
- 5º) Realizar movimentos corporais básicos (andar, girar, levantar, agachar, "chacoalhar") em diferentes ritmos;
- 6º) Realizar, mentalmente, um desenho completo que é repetido de fato pelo corpo, em diversos ritmos;
- 7º) Alongamento muscular geral.

SEXTA SEÇÃO:

TEMAS:

- .Integração social;
- .Orientação espacial;
- .Relação todo/partes;
- .Representação do ambiente;
- .Variação de planos.

MOVIMENTAÇÃO:

- 1º)aquecimento: em roda, movimentação geral do corpo no plano superior com e sem deslocamento.
- 2º)colocar um "elemento atuante" em frente ao outro; um deles faz um gesto que é repetido pelo outro em diferentes tempos.
- 3º)idem, invertendo as posições.
- 4º)relação entre o corpo e o espaço. Sentir toda a possibilidade epidérmica do corpo e do espaço, membro a membro total.
- 5º)sentar no chão, com as palmas das mãos viradas para cima, relaxadas. Pernas esticadas também relaxadas. Fechar os olhos e projetar os números de 10 a 1 como se estivesse desenhando em um quadro negro;
- 6º)idem, num papel sobre uma prancheta e/ou mesa.
- 7º)idem ambos (5º e 6º), com qualquer outra imagem, no lugar dos números, de algo presente no ambiente.
- 8º)sentados com uma perna flexionada e outra esticada. Colocar o braço no joelho com a mão fechada e o indicador para cima. Trazer a testa até o indicador onde faz um círculo pequeno (oito vezes para cada lado).
- 9º)idem, alternando as pernas.
- 10º)diagnóstico anatômico da musculatura adutora da coxa.
- 11º)recuperação do tonus;
- 12º)soltura.

SÉTIMA SEÇÃO

TEMAS:

- .orientação a partir de diferentes formas corporais;
- .representações
- .equilíbrio;
- .integração social

MOVIMENTAÇÃO:

1º)aquecimento: tapotagem e movimentação geral livre.

2º)corpo em equilíbrio:

- a) pés paralelos, deslocar o peso do corpo em função de uma linha imaginária que o divide ao meio (tridimensionalmente);
- b) idem, com pernas afastadas em 2a. posição andeort e joelhos flexionados;
- c) variar as posturas atingindo os três níveis básicos, segundo a linha de equilíbrio;
- d) a partir da posição primitiva (pernas flexionadas, braços caídos ao longo do corpo) colocar o corpo em diversas posições usando a técnica básica de equilíbrio, formando figuras no espaço;
- e) idem, com 2 ou mais elementos;

3º)alongamento de membros inferiores.

4º)recuperação do tonus;

5º)soltura.

OITAVA SEÇÃO

TEMAS:

- .consciência corporal
- .estimulação emocional.

MOVIMENTAÇÃO:

1º)aquecimento:

- a)pés paralelos, flexionar os joelhos, depois em 2a. posição e 2a. andeort.

- b)apoiar em um pé, levantar a perna (joelho flexionado).
- c)flexionando e esticando joelhos, mexer os quadris de um lado para outro.
- d)esticar braços à frente com mãos unidas. Trazer as mãos até o peito flexionando os braços. Abrir os braços com palmas das mãos para cima.

2º)consciência corporal da musculatura coxo-femural

- . relógio de FELDENKRAIS
- . evitar sincenesias

3º)imaginar uma parte do corpo vazia. Enviar para ela o que necessita, desde a circulação sangüínea até sensações e fatos vitais.

4º)colocar a emoção em uma das partes do corpo.

5º)criar situações respondendo a mudanças objetivas e subjetivas com o auxílio do "se...eu tivesse sentado naturalmente e alguém me trouxesse uma boa notícia, eu reagiria...(frio, calor, chuva, vento, medo, tristeza, ódio, raiva, alegria, tranqüilidade).

NONA SEÇÃO

TEMAS:

- .orientação a partir do tato
- .estimulação sensorial.

MOVIMENTAÇÃO:

1º)aquecimento: movimentação e tapotagem geral do corpo;

2º)massagem: auto massagem, e dois a dois.

DÉCIMA SEÇÃO

TEMAS:

- .tensão/relaxamento
- .consciência corporal
- .relação corpo/espaço
- .integração social
- .orientação a partir do referencial "do outro"

MOVIMENTAÇÃO:

- 1º) movimentar o corpo, procurando sentir a parte mais tensa;
- 2º) fazer exercícios com um lado do corpo de cada vez (leis de maturação);
- 3º) fazer exercícios com diversos membros do corpo, sentindo o seu prolongamento no espaço;
- 4º) jogar consigo mesmo uma bola imaginária;
- 5º) jogar um cabo de guerra imaginário;
- 6º) fortalecimento muscular generalizado;
- 7º) soltura;
- 8º) recuperação do tonus;
- 9º) jogos cooperativos em trincas.

DÉCIMA PRIMEIRA SEÇÃO

TEMAS:

- .observação do ambiente a partir da audição e visão
- .memória auditiva e visual
- .estimulação sensório-emocional.

MOVIMENTAÇÃO:

- 1º) grupo senta-se em silêncio e observa os ruídos do ambiente;
- 2º) compartilha o observado;
- 3º) baseado num mesmo som, ouvido em conjunto, cada um cria e expressa uma situação corporal, apoiada na memória auditiva;
- 4º) observar um objeto presente no ambiente e expressar corporalmente o que o objeto lhe despertou;
- 5º) improvisar no "aqui e agora" a partir da sensação do que foi expressado em função do objeto observado;
- 6º) idem, de alguma situação importante vivida recentemente;
- 7º) compartilhar o observado;

DÉCIMA SEGUNDA SEÇÃO

TEMAS:

- .ritmo
- .relacionamento
- .orientação a partir de cores e palavras
- .variação de planos

MOVIMENTAÇÃO:

- 1º)ficar numa posição estática, sentir-se pedra. Daí mover-se até atingir o movimento de vento;
- 2º)alguém enuncia uma palavra e o grupo a expressa com o corpo;
- 3º)idem, enunciando uma cor;
- 4º)realizar uma cena e repeti-la em diversos ritmos;
- 5º)improvisar no "aqui e agora" uma da representações realizadas anteriormente, em vários planos (níveis);
- 6º)observar ao redor sem sair da sua posição e tentar compor uma figura com outros;
- 7º)fortalecimento muscular a partir de partes que cada um sente maior necessidade de (trabalhar) solicitar e/ou atender;
- 8º)soltura;
- 9º)recuperação do tonos.

DÉCIMA TERCEIRA SEÇÃO

TEMAS:

- .relacionamento social
- .amplitude de movimento

MOVIMENTAÇÃO:

- 1º)o grupo se observa e conta a estória que cada um viu no outro;
- 2º)todos se dão as mãos (a direita para um e a esquerda para outro) e tenta desfazer "o nó" sem soltarem as mãos;
- 3º)fortalecimento muscular generalizado;
- 4º)recuperação do tonos;

- 5º)soltura;
- 6º)relaxamento ativo (pelo próprio).

DÉCIMA QUARTA SEÇÃO

TEMAS:

- .auto-conhecimento
- .estimulação sensório-emocional

MOVIMENTAÇÃO:

- 1º)atividade com saco de água;
- 2º)alongamento muscular (ver CLARO);
- 3º)improvisar no "aqui e agora" uma movimentação na água que termine em emersão e deslocamentos num local imaginário até a sala de aula;

DÉCIMA QUINTA SEÇÃO

TEMAS:

- .integração
- .representação
- .expressão gráfica e corporal
- .variação de planos

MOVIMENTAÇÃO:

- 1º)aquecimento: movimentação e tapotagem geral no corpo;
- 2º)alongamento muscular generalizado, com flexibilidade;
- 3º)grupo dividido em dois, ora um solicita ora o outro que representem um material diferente (madeira, água, terra, fogo, metal);
- 4º)meditação de plena ação:
 - a)mãos e pernas relaxadas permitindo que a força de gravidade atue sobre elas;
 - b)coluna e cabeça eretas, olhos fechados;
 - c)respiração - atenção (profundamente e com suavidade);

- d) observar sua atividade mental ou outras coisas que lhe interessem no momento-vivência do momento presente através das chamadas notas mentais (pensando, ouvindo, sentindo...).
- 5º) partindo de desenhos (geométricos) próprios à disciplina (trabalhos anteriores, falar com Vera) colocados à vista do grupo, solicitar movimento corporal e sonoro;
- 6º) cada um realiza um desenho livre (papel no chão) que o outro vai interpretar corporalmente;
- 7º) idem, desenhando no papel preso à parede.

DÉCIMA SEXTA SEÇÃO

TEMAS:

- . liberação de stress
- . relação todo/partes
- . observação/representação de si no ambiente

MOVIMENTAÇÃO:

- 1º) automassagem;
- 2º) roda de movimentação;
- 3º) todos em deslocamento pela sala, cada um procura um lugar onde escolhe também e assume uma posição corporal;
- 4º) cada um fecha os olhos e se imagina num espelho. Explica o que vê verbalmente. Depois através do corpo expressar o que sente naquele momento;
- 5º) todos deslocam-se até escolherem e pararem num lugar da sala. Cada um assume uma posição;
- 6º) olharem ao redor e comporem um movimento do grupo em luta;
- 7º) retornam à posição inicial (5º) e compõem um movimento livre do grupo;
- 8º) compartilhar.

DÉCIMA SÉTIMA SEÇÃO

TEMA: avaliação do curso.

MOVIMENTAÇÃO:

1º) aquecimento: movimento/tapotagem geral;

2º) massagem do rosto;

3º)lenta movimentação do corpo;

4º)avaliação do curso.