

DILMA MONTAGNOLI



**CORPOREIDADE: O RETORNO À ESTÉTICA
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada no Programa de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dr^a Lilian Anna Wachowicz.

CURITIBA

2000



ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, NÍVEL DE MESTRADO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 192

Aos aos dezenove dias do mês de maio de dois mil, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação "CORPOREIDADE: O RETORNO À ESTÉTICA POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR", apresentada por **Dilma Montagnoli**, ano de ingresso 1998 para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. ^a Dr. ^a Lilian Anna Wachowicz	<i>Lilian A. Wachowicz</i>
Prof. Dr. ^a Luciane Maria Schlindwein	<i>Luciane Schlindwein</i>
Prof. ^a Dr. ^a Léa das Graças Camargos Anastasiou	<i>Léa</i>

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. ^a Dr. ^a Lilian Anna Wachowicz	Conceito A
Prof. Dr. ^a Luciane Maria Schlindwein	Conceito A
Prof. ^a Dr. ^a Léa das Graças Camargos Anastasiou	Conceito A
Conceito Final A	

Observações da Banca Examinadora:

Considerando a qualidade do trabalho e a relevância do tema, a Banca recomenda sua publicação.

M. A. Zainko
Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko
Diretora da Área de Educação
Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação

AGRADECIMENTOS

A DEUS e aos meus pais pela vida.

À orientadora professora Doutora Lilian Anna Wachowicz, pela metamorfose que conseguiu realizar na minha vida.

A professora Doutora Léa das Graças Camargos Anastasiou, pela luz que representou durante toda caminhada.

A professora Doutora Luciane Maria Sdhindwein pela inquietude e crescimento que provocou.

À Fundação Educacional Regional Jaraguense – FERJ, pela bolsa cedida.

À Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, pela dispensa do ponto.

Aos alunos do Curso de Pedagogia da Fundação Educacional Regional Jaraguense – FERJ.

À professora Irma Salvador pelo caminho apontado em direção ao mestrado.

Aos professores: Paulo Nosella, Paulo André, Emerson, Luiza Bonaldo, Vera, Gilmarize, Lorita, Rosimery, Nair... pelas preciosas contribuições.

As amigas Betinha e Leociléa pelas contribuições sobre informática.

As companheiras do Mestrado, Leonir, Rita, Marina e Ivana, pela luta desbravada.

À Cristina e família pela amizade e confiança.

Aos professores e funcionários do Mestrado em Educação da PUC, pelo crescimento pessoal/profissional, a amizade e atendimento.

Aos amigos e colegas de turma que me acompanharam e conviveram comigo esta jornada.



**“NO HOMEM TUDO É MOVIMENTO
E NESTE MOVIMENTO SE TRADUZ
COMPLETAMENTE O NOSSO SER”**

MME BEZIÉRS

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 AS AMARELINHAS QUE PULEI.....	1
1.2 NADO SINCRONIZADO	7
1.3 NADO BORBOLETA	8
1.4 DA FANTASIA, DO SONHO, DA IMAGINAÇÃO PARA A PARALISAÇÃO...	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1 A EVOLUÇÃO DA CATEGORIA CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA.....	12
2.2 CORPOREIDADE NUMA VISÃO FILOSÓFICA/PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO	18
2.2.1 O Corpo do Camaleão na Construção das Formas Identitárias.....	29
2.2.2 A Ecologia do Desenvolvimento do Camaleão.....	33
2.2.3 A Sexualidade do Camaleão – da Sombra à Luz Corporal	36
2.3 A PEDAGOGIA DO CORPO E MOVIMENTO E SEUS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	45
2.4 CORPOREIDADE: O REENCONTRO COM A TERCEIRA VISÃO.....	59
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	64
3.1 DEMARCAÇÃO METODOLÓGICA.....	64
3.2 A PESQUISA	69

3.2.1 O Tipo de Pesquisa	69
3.2.2 Objetivo da Pesquisa	69
3.2.3 População em Estudo e Amostra	69
3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	71
3.4 PROCEDIMENTOS	72
3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	73
3.6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS	75
3.7 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS	105
4 CONSIDERAÇÕES E PROJEÇÕES	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS	118

RESUMO

Como a categoria Corporeidade pode ser significativa para a educação? Com este tema, expressei minha própria experiência profissional, no sentido de construir com os alunos do curso de Pedagogia, uma forma diferenciada de refletir e vivenciar os valores estéticos corporais. Esta nova forma de viver e refletir tais valores pode significar para eles novas perspectivas de trabalhar a educação via corpo e movimento como agente expressivo e revelador, oportunizando uma melhor qualidade de vida. A presente pesquisa tem a intenção de contribuir para a reflexão, análise e projeção do conceito Corporeidade, visando superar a dicotomia corpo/mente, indivíduo/sociedade, apontando indicadores para o desenvolvimento do ser humano na sua totalidade. Explicita como os alunos do curso de Pedagogia, dos anos de 1995 a 1997, que cursaram a disciplina Pedagogia do Movimento Humano, compreendem e trabalham a Corporeidade na sua ação pedagógica. A metodologia dialética dá sustentação para este trabalho, numa abordagem crítico-dialética. É uma pesquisa qualitativa do fenômeno estudado, tendo como região de inquérito o curso de Pedagogia e tendo como fenômeno interrogado a Corporeidade. Os significados trazidos pelos sujeitos pesquisados apontam para uma Corporeidade vivenciada e refletida na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série do 1º grau. Verifica-se através da análise dos resultados que a Corporeidade está presente na ação pedagógica dos alunos pesquisados, tendo como premissa trabalhar o desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade. Considera-se que a Corporeidade começa a despontar na educação, como elemento significativo do desenvolvimento humano. A esperança renasce quando se verificam mudanças pedagógicas para superar a dicotomia corpo/mente, indivíduo/sociedade.

Palavras-chave: Corporeidade; Estética; Movimento; Totalidade

ABSTRACT

How can the category "Corporeidade" be significant for Education? Through this theme I express my own professional experience, willing to build with students from Pedagogy course, a different way of thinking and experiencing the body aesthetic values. This new way of living and thinking such values can mean new perspectives of working education through body and movement as expressive and revealing agents for them, giving opportunities for a better quality of life. This research has the purpose of contributing for the reflection, analysis and projection of the concept "Corporeidade", in order to surpass the dichotomy body/mind, individual/society, pointing out some possibilities for the development of the human beings in their totality. It explains how did the students who took Pedagogy course from 1995 to 1997, and who attended classes on the subject "Pedagogia do Movimento Humano", understand and work this "Corporeidade" in their pedagogical practice. The dialectical methodology supports this work, through a critical-dialectic view. It is a qualitative research of the studied phenomenon, and it has as region of research the Pedagogy Course and as searched phenomenon the "Corporeidade". The meanings brought by the researched subjects, aim to a "Corporeidade" experienced and reflected in Educação Infantil and in Ensino Fundamental de 1ª a 4ª do 1º Grau. It is possible to observe, through the analysis of results, that the "Corporeidade" is present in researched students pedagogical practices, having as a premiss to work the development of individuals as a whole. It is considered that "Corporeidade" is now beginning to appear in Education, as a significant element for the human development. In this sense, hope reborn when pedagogical changes are seen in order to surpass the dichotomy body/mind, individual/society.

Key-words: Corporeidade; aesthetic; movement; totality.

*“Goza a euforia do vôo do anjo perdido em ti.
Não indague se nossas estradas, tempo
e vento, desabam no abismo.
Que sabes tu do fim?
Se temes que teu mistério seja uma noite,
enche-o de estrelas.
Conserva a ilusão de que teu vôo te leva
sempre para o mais alto.
No deslumbramento da ascensão,
se pressentires que amanhã estarás mudo,
esgota, como um pássaro, as canções que tens
na garganta.
Canta, canta, para conservar a ilusão de festa
e de vitória.
Talvez as canções adormeçam as feras
que esperam devorar o pássaro.
Desde que nasceste não és mais que um vôo
no tempo, rumo ao céu?
Que importa a rota!
Voa e canta enquanto resistirem as asas...”*

(Menotti DEL PICCHIA)

1 INTRODUÇÃO

1.1 AS AMARELINHAS QUE PULEI

“A arte suprema do mestre consiste em despertar o gozo da expressão criativa e do conhecimento”.

(Albert EINSTEIN)

Ser embalada em sono profundo há anos, sem ao menos perceber que o tempo corria e a sociedade competitiva se ampliava era, sem sombra de dúvida, permanecer no anonimato pessoal, espiritual, profissional, social, intuitivo, corporal....

Em 1993, quando cheguei ao curso de Especialização em Educação Física Escolar, Movimento Humano: perspectivas psicomotoras, na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, percebi que estava acordando da dose de comodismo que havia tomado. Foi nessa época que me energizei para uma nova postura pedagógica humanista, tentando sair da escola tradicional-tecnicista e alçando vôo para um caminho que pudesse desvelar uma ação pedagógica voltada para a dimensão humana, que até então, não tinha sido despertada na minha vida profissional. Para SILVA (1986, p. 90):

Os valores norteadores da Educação Tradicional são predominantemente os valores resultantes da tradição cultural já estabelecida e cristalizada. Transparecem como “antes em si”, essenciais e objetivos, “independentes dos bens e dos sujeitos que os valoram”. São, ainda, formulações abstratas, genéricas, universais, porque norteadoras de uma “educação de cultura geral”, que considera a criança “em geral” não específica e

diferenciadamente; donde não haver a preocupação com a tradução desses valores em conceitos particulares e operacionais.

LIBÂNEO (1990, p. 29), assim se manifesta quanto aos conteúdos de ensino da escola tecnicista:

São as informações, princípios científicos, leis, etc., estabelecidos e ordenados numa seqüência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais etc.

Esse despertar foi me angustiado e me conduzindo a literaturas da Educação Física que não fossem essencialmente técnicas. Assim, começava uma trilha, com marcas mais humanas, em minha ação pedagógica, consciente de estar inserida na sociedade aprendente e que, nesta sociedade, educar não é apenas ensinar, mas segundo ASSMANN (1996, p. 22), “criar situações de aprendizagem nas quais todos aprendentes possam despertar, mediante sua própria experiência do conhecimento, para a sua dignidade de sujeitos do seu futuro”.

Pertencendo ao colegiado de Pedagogia, verifiquei que a maioria dos colegas já eram mestres ou mestrandos, outros, doutores ou doutorandos; além do desejo de ingressar no mestrado, sentia cada vez mais sede de busca, para alargar minha trajetória universitária.

Em 1998, chegou o momento da entrada no Mestrado em Educação na PUC/PR. As asas, agora, cada vez mais envergadas e vigorosas para o vôo até Curitiba. O desafio delineava-se: buscar horizontes verticalizados. O início de 1998 iniciava-se assim: licença remunerada de quarenta horas semanais por dois anos, na Rede Estadual, da qual sou professora efetiva; viajar às quartas-feiras e retornar às sextas-feiras à noite; enfrentar o trânsito desumano da BR 101 e de

Curitiba; gastos exorbitantes; novas amizades; inseguranças; certezas; alegrias; tristezas; novos saberes ...

O aconchego com os colegas mestrandos tem algo em comum: as nossas diferenças. São elas que nos fazem refletir e crescer coletivamente e, por meio desta interação, como consequência, temos o crescimento individual. FREIRE (1997, p. 44), assim se expressa: "quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica".

O primeiro ano do mestrado foi uma luta incansável de leituras e mais leituras, pesquisas bibliográficas, consultas, reflexões, entre outros comprometimentos. As reflexões e atividades desenvolvidas no curso de mestrado desalojaram-me de verdades absolutas e descortinaram-me novas possibilidades de criar espaços para novos saberes - mesclados de uma experiência de dezoito anos de profissão - e delinear a construção de novos conhecimentos e mudança paradigmática pedagógica. SOARES (1991, p. 39), enriquece minha transição: "Vendo-me no passado, vejo-me, de certa forma como objeto – 'como outrem' – mas, ainda mais do que o historiador, que conta o passado sempre do ponto de vista do presente, vejo o meu passado, vejo-me, não como foi, não como fui, mas como a que sou me mostra ter ele sido e ter eu sido".

Quando concluí a Especialização, o sonho era ingressar no Mestrado, mas a trajetória ofereceu alguns obstáculos os quais ultrapassei, derrubando algumas barreiras para chegar ao podium. Durante esta corrida de obstáculos, embrionava um trabalho voltado à formação de professores, quanto à conscientização da

Corporeidade na ação pedagógica. ASSMANN (1995, p. 75), assim reforça:

O assunto Corporeidade é tão agudamente relevante para a Educação em geral, para a vida humana e para um futuro humano neste planeta ameaçado, que urge alargar nossa visão para incluir necessidades ainda não suficientemente despertadas, mas que seguramente se manifestarão mais e mais ao ritmo da deterioração da Qualidade de Vida. Porque Qualidade de vida, mesmo no seu sentido mais espiritual, sempre significa Qualidade da Corporeidade vivenciada.

A linguagem do corpo, ou melhor, a **Corporeidade**, nesta dissertação tem por entendimento o corpo que habita o espaço e habilidade essencial de autofazer-se, de auto-organizar-se humano na sua complexidade (ASSMANN, 1995). A comunicação corporal e a educação exigem um equilíbrio nos processos de aprendizagem, nos quais “a discussão sobre o conhecimento abarca hoje todos os processos naturais e sociais onde se geram, e a partir daí são levadas em conta, formas de aprendizagem. Tudo aquilo que vive cumpre processos cognitivos” (ASSMANN 1996, p. 26-27).

Esta pesquisa tem a intenção de contribuir de forma reflexiva na análise e projeção do conceito e na necessidade de desenvolver a **Corporeidade no espaço universitário**, pretendendo ser um avanço do conhecimento quanto à conscientização do corpo na forma de sentir, pensar, agir e possibilitar perspectivas paradigmáticas de ação corporal na educação. Para ASSMANN (1996, p. 31), “o conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer”.

Nesse processo, o problema de pesquisa se apresenta: **De que forma a teoria e a prática da Corporeidade podem contribuir na formação da docência do aluno do curso de Pedagogia?** Para frisar, cito ESPÍRITO SANTO (1996, p. 46), “percebo a significância da descoberta do movimento consciente do corpo pelo educando e sua indispensabilidade num trabalho sério de auto-

conhecimento”.

O problema pode ser delimitado da seguinte forma: os alunos do curso de Pedagogia da Fundação Educacional Regional Jaraguense – FERJ, de Jaraguá do Sul, Santa Catarina, que cursaram a Disciplina Pedagogia do Movimento Humano, nos anos de 1995, 1996 e 1997, tiveram um tratamento diferenciado daqueles que haviam cursado a mesma disciplina nos anos anteriores.

Esses últimos tiveram as disciplinas: Recreação, Atividades Rítmicas, Psicomotricidade I e II, de forma fragmentada, numa visão competitiva, reforçando a ruptura corpo/mente, distanciando o indivíduo da interação social. Os alunos que cursaram nos anos de 95, 96 e 97, em função da reformulação de Currículo pela qual passaram, tiveram a introdução da disciplina Pedagogia do Movimento Humano. O que permitiu estudo, reflexão e ação voltados para a Corporeidade, o que pode ter ampliado a visão de homem em sua totalidade e que pode ter alterado suas práticas docentes e profissionais.

Outro fator significativo para a mudança foi a minha postura docente/profissional, na qual posso destacar o interesse de busca na pós-graduação, às leituras, às pesquisas, ao comprometimento da ação pedagógica que exerço e, acima de tudo, a consciência, que procuro desenvolver de mim mesma como sujeito-histórico-social-cultural.

O sistema educacional ainda dá ênfase à educação racional – ou seja: saber ler, escrever e calcular, principalmente - e que exclui, com maestria, a aprendizagem corporal. ASSMANN (1996, p. 22), afirma:

são três os analfabetismos por derrotar hoje: o da lecto-escritura (saber ler e escrever), o sócio-cultural (saber em que tipo de sociedade se vive, por exemplo, saber o que são mecanismos de mercado), e o tecnológico (saber interagir com máquinas complexas). Toda escola incompetente em algum desses aspectos é socialmente retrógrada.

A maioria dos educadores não possui conscientização corporal: são desumanizados de movimentos, desarticulados de gestos, impossibilitados de agir corporalmente, tolhidos dos sentimentos, sufocados intuitivamente, desassistidos espiritualmente, desorientados para a meditação, “(...) Se o professor não tiver consciência de sua presença corporal, os alunos de hoje logo lhe farão sentir que não estão lá a fim de aprender o que ele lhes conta, mas para apanhar o que ele amadureceu, os frutos de sua experiência” (BERTHERAT, 1977, p. 190).

O professor necessita, em sua formação docente, de conhecimentos sobre o corpo para que possa compreender o corpo e o comportamento do aluno. KOLYNIK FILHO (1993, p. 31), dá suporte a esta afirmação:

ao adquirir conceitos científicos sobre o movimento humano consciente, o indivíduo tem a possibilidade de ordenar suas experiências e conceitos cotidianos já formados e, principalmente, de tomar consciência desses conceitos. Assim, pode passar a utilizá-los de forma intencional e conscientemente dirigida para a resolução de problemas e tomada de decisões relativas ao corpo e ao exercício da motricidade.

O corpo que sente, pensa e age na sociedade atual é “torturado”, “escravizado”, como se viver em plenitude fosse um ato desumano. O vivenciar dos corpos é uma luta constante na busca do equilíbrio nas relações e é através da interação que o sujeito vai se transformando historicamente numa determinada cultura.

A corporeidade é, existe, e através da cultura ela possui significado. Daí a constatação de que a relação corpo-educação, por meio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura - dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos -, e aprendizagem da história - enfatizando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura (MOREIRA, 1995, p. 30).

Minha paixão pela Corporeidade é muito grande. **O objetivo geral da pesquisa é analisar e projetar um possível conceito de Corporeidade na formação da docência do aluno do curso de Pedagogia.** Esse objetivo

transgride o corpo racional – ler, escrever e calcular - que a escola trabalha e através dessa prática, exclui a maioria dos sujeitos. Para essa superação é preciso que o corpo do aluno esteja presente no processo educacional, porque além de ter um corpo, ele é o seu corpo e precisa ser aceito pelo outro. “Precisamos de linguagens pedagógicas que explicitem a inscrição corporal dos processos cognitivos. E parece-me que o **ponto de partida fundante** de toda uma nova visão do conhecimento consiste em entender a **profunda identidade entre processos vitais e processos de conhecimento**” (ASSMANN, 1996, p. 188). (grifos do autor).

1.2 NADO SINCRONIZADO

Como acontece ainda hoje, entrei no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, cursei o Segundo Grau, hoje, Ensino Médio. Foi um desafio, até certo ponto, estimulante e desestimulante: estimulante pelo desafio que o mundo do trabalho proporcionou-me; desestimulante pela sobrecarga de responsabilidades a que fui submetida, sem ter talvez maturidade para tais responsabilidades. Dessa forma, quando comecei a trabalhar prematuramente, perdi a condição de desenvolver-me plenamente.

O sistema educacional não era e não é diferente do mercado de trabalho: até parece que a escola é uma fábrica de repetidores, na qual as pessoas são padronizadas de forma a ficarem robotizadas. ASSMANN (1996, p. 33), alerta: “O conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções”.

Hoje, relatando minha história e tendo uma visão crítica mais apurada,

percebo o quanto deixei de ser consciente da minha própria história. Essa condição de sujeito foi conquistada após muitas leituras, reflexões, vivências. Hoje, consigo ter clareza desta transição. O nado tinha que ser sincronizado, conciliando o estudo e o trabalho, mas ao mesmo tempo o nado “dessincronizava-se” pelo fato de privar-me de aproveitar a vida de forma humana e feliz.

1.3 NADO BORBOLETA

O contexto no qual sobrevivi possibilitou-me um vôo com as asas atrofiadas. Quando iniciei o Ginásio, hoje, Ensino Fundamental, meu encontro com a escola e, mais precisamente, com as diferentes disciplinas foi um desencontro. Estudar vários conhecimentos sem estarem entrelaçados e contextualizados pode desenvolver e projetar um ser descontextualizado. Essa descontextualização acentuava-se no relacionamento humano escolar, proporcionando medo e angústia pelo regime disciplinar autoritário.

Assim, submetida ao sistema escolar que punia, sentia que era impossível voar na criatividade, pois criar implicava luta, conflito, contradição, superação de idéias cotidianas, e agir na busca dessas experiências coletivas e individuais era desafiar um sistema altamente autoritário.

Hoje, constato que a escola não mudou em quase nada: continua sendo antidemocrática, preconceituosa, tolhedora de talento, mais informadora do que formadora, reforçando a igualdade, desrespeitando as diferenças. A escola de hoje está muito próxima da escola em que estudei. CAPRA (1982, p.44), reforça minha constatação: “O universo deixou de ser visto como uma máquina, composta de uma profusão de objetos distintos, para apresentar-se agora como

um todo harmonioso e indivisível, uma rede de relações dinâmicas que incluem o observador humano, a consciência de um modo essencial”.

1.4 DA FANTASIA, DO SONHO, DA IMAGINAÇÃO PARA A PARALISAÇÃO

Nasci em berço de família humilde, nunca senti a alegria de quem ganhava brinquedos industrializados. Minha alegria foi diferente: cresci junto a três irmãos. Nossas alegrias eram brincar de casinha, andar a cavalo, rolar na grama, subir em goiabeira, pular corda, pescar, tomar banho de rio, soltar pipa, colher amora no mato, pular amarelinha, entre outras travessuras.

Estas experiências corporais, na infância geravam muita alegria, prazer e aprendizagem. Para VYGOSTKY (1994, p. 115), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Hoje analiso o quanto minha infância foi rica corporalmente, e como fui feliz.

A vida reservava outra surpresa: a entrada na escola. Como todos, estava ansiosa, curiosa, desejosa de conhecer o mundo novo. FREIRE (1997, p. 98), com sua sabedoria acalenta: “O exercício da curiosidade convoca à imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Mas que decepção! Acabava de entrar na era da paralisação do sonho, da fantasia, da imaginação, da ação corporal. Mas como não podia, nesta fase, optar, fui obrigada a sentar na cadeira da tortura, imobilizar ações corporais, colocar ouvidos à disposição de discursos que me deixavam surda, visualizar letras e palavras que são do mundo dos adultos-objeto, conduzindo-me à

cegueira e tornando-me muda e insensível. Segundo KOLYNIK FILHO (1993, p. 44):

Com o desenvolvimento inter-relacionado da linguagem e do pensamento, a criança vai podendo perceber e relacionar entre si aspectos cada vez mais diferenciados do corpo, da motricidade e do seu significado no meio social em que vive. A riqueza dos conceitos cotidianos sobre o corpo e a motricidade que a criança adquire depende, por um lado, da quantidade e da qualidade de suas vivências motoras e, por outro lado, de suas aquisições lingüísticas, no que se refere à quantidade e precisão do vocabulário e aos valores implícitos nas proposições interiorizadas a respeito do corpo e do movimento. É óbvio que este último aspecto depende fundamentalmente do meio sócio-cultural em que a criança vive.

Fico refletindo. Será que a escola não seria mais atrativa se junto com o ensinar a ler, escrever e calcular, possibilitasse a aprendizagem e continuidade do sonho, da fantasia, da imaginação, do brincar, do desejo dos corpos?

Considero essa reflexão não um retorno ao passado, mas a história do meu devir. Esses relatos revelam o trabalho do meu refazer constante; a possível busca da transformação docente/profissional, por uma pedagogia que priorize as experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidades.

Esta dissertação apresenta: 1. Introdução, 1.1. As amarelinhas que pulei, 1.2. Nado sincronizado, 1.3. Nado borboleta, 1.4. Da fantasia, do sonho, da imaginação para a paralisação;

2. Fundamentação Teórica: 2.1. A evolução da Categoria “corpo” na Educação Física Brasileira, 2.2. A Corporeidade numa Visão Filosófica/pedagógica de Educação: 2.2.1. O corpo do camaleão na construção das formas identitárias, 2.2.2. A ecologia do desenvolvimento do camaleão, 2.2.3. A sexualidade do camaleão – da sombra à luz corporal; 2.3. A Pedagogia do Corpo e Movimento e seus Pressupostos Epistemológicos e 2.4. Corporeidade: O reencontro com a terceira visão;

3. Trajetória Metodológica: 3.1. Demarcação metodológica, 3.2. A pesquisa, 3.2.1. O tipo de pesquisa, 3.2.2. Objetivo da pesquisa, 3.2.3. População em estudo e amostra, 3.4. Procedimentos, 3.5. Procedimentos para análise dos dados, 3.6. Descrição e análise das categorias, 3.7. discussão geral dos resultados;

4. Considerações e projeções.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A EVOLUÇÃO¹ DA CATEGORIA CORPO² NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Este capítulo tem por objetivo explicitar a posição do corpo na Educação Física brasileira. O corpo neste relato histórico tem um entendimento de corpo biológico. Torna-se difícil hoje, priorizar apenas uma dimensão humana no processo ensino-aprendizagem – a biológica. O corpo do indivíduo é um corpo inteiro no qual todas as dimensões formam o **todo**.

É relevante que o sistema educacional tenha novos olhares com respeito ao corpo no processo de ensino-aprendizagem. É significativo que o ensino-aprendizagem processe os conhecimentos de forma consciente, que o indivíduo reconheça que a experiência corporal é fonte de comunicação interior e exterior. A expressão corpórea é passível de abertura para se inserir no mundo como sujeito inesgotável. Esta inserção no mundo via corpo-consciente desoculta a dimensão apenas biológica, de um corpo irrefletido, fragmentado em partes para ser compreendido. “A consciência que uma pessoa tem a respeito de seus

¹Evolução – No sentido biológico atual, a evolução designa a transformação de uma espécie viva em outra espécie, seja sob a ação isenta de certos fatores externos, seja por mutações bruscas. Por extensão transformação do próprio caráter, dos sentimentos, de um conjunto de idéias, de uma doutrina, etc. (JAPIASSU e MARCONDES, 1990 p. 91).

²Categoria – atualmente, o termo categoria freqüentemente tomado como sinônimo de noção ou de conceito, designa, mais adequadamente, a unidade de significação de um discurso epistemológico. (JAPIASSU e MARCONDES, 1990 p. 45).

movimentos depende das leituras que esta pode fazer acerca de si e da realidade – portanto, depende de seus conceitos” (KOLYNIK FILHO, 1993, p. 36).

O corpo começa a se “ocultar” e estar submisso às ideologias dominantes na Educação Física brasileira por volta de 1824, quando a primeira Assembléia Constituinte tenta organizar o sistema educacional. A história da Educação Física Brasileira tem início mais ou menos nesta época.

Por volta de 1837, o Ginásio Nacional criado como instituição-modelo, inclui a ginástica nos seus currículos. Em 1851, torna-se obrigatória a prática da ginástica nas escolas primárias do Município da Corte - Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 1986). O método utilizado para ministrar a ginástica era o alemão. KOLYNIK FILHO (1996, p. 35), descreve em seu livro Educação Física: uma introdução que o “Método Alemão privilegia atividades ao ar livre, com o uso de equipamento simples como troncos, barras, etc”.

Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 - Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua idéia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual (CASTELLANI FILHO, 1994). Uma das citações de Rui Barbosa sobre a Educação Física, destaca-se: “Obrigatoriedade de Educação Física no jardim de infância e nas escolas primárias e secundárias, como matéria de estudos em horas distintas das do recreio e depois das aulas” (OLIVEIRA, 1986, p. 54).

Após a Abolição e a Proclamação da República, a preocupação com a Educação Física se torna mais sistemática. O futebol, a partir de 1894, torna-se a

primeira paixão esportiva brasileira. Em seguida do futebol aparecem a natação, o basquete e o tênis (OLIVEIRA, 1986).

Em 1921, um decreto aprova o “Regulamento de Instrução Física Militar”, inspirado na ginástica natural francesa. Segundo MARINHO ([19--], p. 14): “O método Francês classifica os exercícios físicos dividindo-os, em princípio, nos seguintes grupos: jogos, evoluções, ‘assouplissements’ (mal traduzido por ‘flexionamentos’ – ato de flectir, de dobrar sobre si mesmo), movimentos mímicos, educativos, aplicações e desportos”.

Em 1929, o Ministério da Guerra, órgão gestor do Desporto e da Educação Física no país, deliberava “que – além de (a) determinar a prática da Educação Física para todos os residentes no Brasil (!), definindo caráter obrigatório em estabelecimentos de ensino, a partir dos 6 anos de idade; (b) criar o Conselho Superior de Educação Física com “sede no Ministério da Guerra”, o qual exerceria a função de centralizar, coordenar e fiscalizar todas as atividades referentes aos desportos e à Educação Física no país” (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 74-75).

O método francês se firmava em princípios anátomo-fisiológicos e tinha suas bases pedagógicas próximas aos princípios de Taylor que visa a racionalização do processo de trabalho, criando a departamentalização das empresas e a “especialização” de serviços. Para GRANDO (1996, p. 33-34), “Taylor queria diminuir o esforço físico e aumentar a produtividade dos trabalhadores, fragmentando as tarefas e cronometrando o tempo de execução de cada operação, evitando-se qualquer perda de tempo na produção”. O objetivo do método francês era a manutenção da função orgânica e da aptidão física. A finalidade era implantar mão-de-obra qualificada para atender às exigências da era da industrialização.

Na década de 1930, dentro de um contexto histórico e político mundial, a ascensão das ideologias do nazismo e do fascismo fortaleceram as idéias da eugenia da raça. Eugenia é a ciência que estuda a reprodução e melhoramento da raça humana. O exército passou a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do “ideal” da Educação Física que se mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. CASTELLANI FILHO (1994, p. 87), em seu livro *Educação Física no Brasil – a história que não se conta*, cita Hélios Póvoas, quanto à influência dos militares na Educação Física: “(...) Entreguemos ao exército todos os poderes para que, no setor de Educação Física, ponha em prática em todo o território nacional, a sua técnica disciplinadora que é, no momento, um evangelho salutaríssimo à nação (...)”.

O discurso eugênico logo cedeu lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças. A Educação Física Higienista funciona dentro de uma concepção de escola que vai, com a administração da cultura e do ensino, combater a ignorância, raiz de todos os males. Visa proporcionar atividades saudáveis de caráter viril para os rapazes e utilitário para as moças.

Aos rapazes, força física e intelectual da nação, ginástica e atividades vigorosas destinadas a dar-lhes saúde, vigor e firmeza de caráter. Enquanto às moças, o preparo para a família e a maternidade futuras. O Decreto-Lei nº 3.199 de 1941, no Artigo 54 faz ressalva quanto “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo para este efeito o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país” (CASTELLANI FILHO, 1994, p.61). O raciocínio era simples: a Educação Física seria capaz de promover a saúde e o bem-estar,

estimular hábitos saudáveis, dar vigor e energia. Com a promulgação do Decreto-Lei nº 2.072 de 1940, dispunha em seu Artigo 4º -

A EDUCAÇÃO FÍSICA a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e apta para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo, solidez, agilidade e harmonia. § Único - Buscará ainda a EDUCAÇÃO FÍSICA, dar às crianças e aos jovens, os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade, a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem estar e o prolongamento da vida (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 91).

Ainda na década de 1930, surge o processo de industrialização e urbanização e o estabelecimento do Estado Novo. Nesse contexto, a Educação Física ganhou novas atribuições: fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade. GRANDO (1996, p. 12), mostra a preocupação dessa concepção:

A Preocupação dessa concepção naquela época enquanto fenômeno latente precisa ainda ser (re) descoberta. Porque cometeu através do processo educacional e da Educação Física, por um lado, a alienação da consciência crítica de toda uma população e por outro, manipulou a formação de um corpo dentro de uma perspectiva taylorista que visava à padronização dos movimentos e do ritmo de trabalho.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961, determinou-se a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e médio. Após 1964, a educação, de modo geral, sofreu as influências da tendência tecnicista. O ensino era visto como uma maneira de se formar mão-de-obra qualificada. Era a época da difusão dos cursos técnicos e profissionalizantes. Neste quadro, em 1968, com a Lei n. 5.540, coube à Educação Física através do Decreto-lei nº 705/69, colaborar através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil (CASTELLANI FILHO, 1994).

Na década de 1970, a Educação Física ganhou, mais uma vez, funções importantes para a manutenção da ordem e do progresso. Em 1971, com a Lei n. 5.692 a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno. O Decreto-lei nº. 69.450/71, considerava a Educação Física como: “(...) Atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (...)” (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 107). A iniciação esportiva a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino: buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria.

Na década de 1980, os efeitos desse modelo começaram a ser sentidos e contestados: o Brasil não se tornou uma nação olímpica. Iniciou-se uma profunda crise de identidade no discurso da educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais: a Educação Física Escolar. Essa estava voltada para a escolaridade de quinta a oitavas séries do primeiro grau; passou a priorizar o segmento de primeira a quarta e também a pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando a função de promover os esportes de alto rendimento. O desenvolvimento psicomotor veio “atender” às necessidades bio-psico-físico das crianças que freqüentavam a escola desde o pré-escolar até a quarta-série.

A partir da década de 1990, a literatura da Educação Física avança numa vertente humanista, propondo aos seus profissionais uma reflexão quanto à prática pedagógica que deve atender todas as dimensões humanas. Algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. “Os

objetivos pedagógicos giram em torno do pensamento crítico sobre o corpo e o movimento em geral, da busca de criatividade na motricidade e de uma maior consciência sobre o próprio corpo” (KOLYNIK FILHO, 1996, p. 52).

A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, busca transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos ao explicitar no artigo 26, 3º, que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

A tela histórica do corpo na Educação Física Brasileira esboçada, evidencia a distância dialética criada entre o sujeito e o mundo. A história mostra o indivíduo com um corpo biológico, fragmentado, desorganizado de poder estético. A linguagem corporal neste quadro histórico teve pouco valor pedagógico e observa-se que a linguagem verbal foi e continua sendo a razão maior do ensino-aprendizagem.

2.2 CORPOREIDADE NUMA VISÃO FILOSÓFICA/PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO

Estamos no advento do novo milênio e com esta chegada é preciso que o sistema de educação repense um paradigma em que o corpo ganhe uma dimensão mais humana enquanto processo de aprendizagem. “A educação é um ato intransitivo, quer dizer, o educador não pode transformar a outrem que não esteja se transformando no próprio trabalho de ensinar. Por isso é que ele, ao ensinar, ele aprende” (PINTO, 1994, p. 23). A educação mediada pela linguagem

compreende muitas formas de transformação e uma delas pode ser a Corporeidade.

A crise que a educação enfrenta não é só econômica, social, política, nem cultural. É também da mente, da consciência, do corpo, do espírito, da estética; e não pode haver solução para esta crise, a menos que se verifique mutação profunda, fundamental, em cada um de nós. A tomada de consciência pode ser uma alternativa para a educação superar esta crise.

VYGOTSKY (1994) apoiado em Marx, reforça que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações na consciência e no comportamento dos homens. Assim, em toda mudança existe algo que permanece, que possibilita a continuidade do processo. No processo dialético do eu com o mundo, não existe ruptura total, mas a continuidade de superação das contradições, na qual certas verdades permanecem como princípio integrador.

A educação possibilita ao indivíduo sobreviver em um determinado contexto sócio-cultural, no qual as influências deste contexto, podem modificar a personalidade do educador e do educando. "O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade" (GONÇALVES, 1997, p. 13). A pedagogia enquanto arte de ensino, pode produzir a sociologia, "que não há problema pedagógico que não seja sociológico e vice-versa. Toda transformação sociológica é fonte de modificações pedagógicas" (PINTO, 1994, p. 25).

Nesta vivência sócio-cultural, o corpo ganha distância em função da capacidade do uso da linguagem verbal. A cultura, para CHAUÍ (1995, p. 50), "é a criação coletiva de idéias, símbolos e valores pelos quais uma sociedade define

para si mesma o bom e o mau, o belo e o feio, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, o puro e o impuro, o possível e o impossível, o inevitável e o casual, o sagrado e o profano, o espaço e o tempo”.

A sociedade na qual o indivíduo está inserido se encontra em uma relação dialética com a cultura e a educação. “A cultura, tal como a entendemos, inclui todos os domínios do espírito e da imaginação, das ciências mais exatas à poesia” (DELORS, 1999, p. 144). Assim como a cultura e a educação possibilitam espaços de transformações, ao mesmo tempo, reproduzem e reforçam a dominação existente na sociedade. “A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas” (DELORS, 1999, p. 48).

A consciência verbal adquirida pelo indivíduo pela relação social e cultural é fator determinante na relação sujeito-mundo, enquanto que a consciência corporal não tem o mesmo valor para o sujeito e para a educação. O indivíduo tem um corpo, ele é o seu corpo, portanto, possuidor de uma Corporeidade que tem valor, mas que não é legitimado pelo contexto onde está inserido.

Hoje, a educação ensaia novos olhares para a cultura corporal, como se refere IWANOWICZ, *apud* BRUHNS (1994, p. 68): “é através do corpo que recebemos as informações sobre o que acontece fora e dentro de nós. Essa ‘informática’ corporal serve como base para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo”. A cultura corporal é parte integrante da educação, mas pouco valorizada dentro de uma visão humana.

Esse meio de aprendizagem deve ser estimulado e explorado para reverter positivamente em prol do ser humano. “A aprendizagem significativa, na

relação-interação professor-aluno, supõe um discurso pedagógico que busca a constatação, a compreensão, a interpretação e a projeção da realidade” (MOREIRA, 1995, p. 30).

Para o autor citado, defender uma educação corporal é:

lutar pelo princípio de uma aprendizagem humana e humanizante, em que, em sua complexidade estrutural, o homem pode ser fisiológico, biológico, psicológico e antropológico. São que o corpo do homem não é um simples corpo, mas necessariamente um corpo humano, que só é compreensível através de sua integração na estrutura social (MOREIRA, 1995, p. 28-29).

O indivíduo se humaniza quando está inserido na cultura por meio do corpo.

A filosofia desafia quanto ao exercício reflexivo da corporeidade. “Somos energia desatada em movimentos. (...) A **motricidade** é o vetor da identidade corporal, porque - ao nível bio-físico - é pela **dimensão-movimento** que a Corporeidade se constitui, posto que é nessa que ela se **espaço-temporaliza**”. (ASSMANN, 1995, p. 101). (Grifos do autor).

O trabalho pedagógico com a corporeidade aproxima o refletir, o sentir e o fazer, desnuda o olhar para a subjetividade, para a auscultação, para o desejo, para a ética, para a intuição, para a estética. Para HEGEL, “Sem a reflexão, o homem não adquire consciência do que se passa em si, (...)” (1964, p. 234).

Trabalhar com a Corporeidade é refletir a dimensão corporal no espaço, é estimular a capacidade básica de autofazer-se e formar conceitos científicos sobre o movimento humano. Para KOLYNYAK FILHO (1993, p. 33), “a construção de um sistema organizado de conceitos científicos sobre o movimento humano consciente influencia a auto-regulação, tanto no desempenho predominantemente motor como na tomada de decisões sobre atividades predominantemente motoras”.

A intenção de refletir o saber-fazer da corporeidade significa produzir o

presente, apoderar-se dos modos de produção de si mesmo, despertar desejos, sentir emoções e repressões, satisfazer necessidades, ter intuições que sustentem a evolução e a qualidade de vida da própria vida corporal. A educação oferece poucas possibilidades para o homem vivenciar estes meios que o humanizam. “A intuição é uma compreensão global e instantânea de uma verdade, de um objeto, de um fato” (CHAUÍ, 1995, p. 63).

O desafio de introduzir a arte da corporeidade na própria prática pedagógica é uma introspecção interdisciplinar transpondo limites que estavam limitados. A arte, no sentido lato, significa “habilidade, destreza, agilidade” (CHAUÍ, 1995, p. 317). O trabalho pedagógico necessita da visão interdisciplinar consciente e concreta.

PEREIRA (1996, p. 146), define “o trabalho interdisciplinar como uma qualidade da postura do sujeito, um qualificativo de um trabalho, de uma prática, de uma atitude. O trabalho interdisciplinar é um tipo, é um modo do sujeito, do conhecimento ou da prática”. Neste sentido, o autor citado reforça: “Aprendi que um sujeito é um indivíduo que se escolhe e, ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de vir a ser o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderido a recortes instantâneos de uma trajetória existencial” (PEREIRA, 1996, p. 15).

O sistema educacional prioriza o desenvolvimento intelectual do ser humano, com total desvalorização das outras dimensões, principalmente a corporal. “Quando o intelecto se torna o único ponto de referência e valorização, estabelece-se uma ruptura profunda na personalidade” (BERGE, 1988, p. 31). O corpo em movimento carregado de intencionalidade, de significado e sentido é reduzido das possibilidades do vir-a-ser, para o vir-a-ter.

O corpo silenciado que vem se produzindo e reproduzindo na educação é irresponsável para a sociedade, gerando inconscientemente uma consciência violentada e oprimida, debilitando e desumanizando o homem.

Quantos corpos, sucessivos ou simultâneos, já tivemos ao longo da história humana? Não é verdade que, num sentido muito real, temos imensa dificuldade em *ser nosso corpo*, porque já nos inculcaram, de mil maneiras, que *temos tal ou qual corpo?* (...) ... nossos corpos *são corpos que nos disseram que temos*, corpos inculcados e ensinados, feitos de linguagens, símbolos e imagens (ASSMANN, 1995, p. 72) (grifos do autor).

A escamoteação que o indivíduo sofre através da fragmentação dos conhecimentos, contribui para justificar a legitimação do adestramento físico e a reprodução do conhecimento como “processo” de desenvolvimento educacional e cultural. “As culturas, as ideologias e as organizações sempre inventam um corpo humano adequado e conforme” (ASSMANN, 1995, p. 72). O indivíduo é um ser único. Ser unidade “é o que é realmente e se opõe ao que parece ser, à aparência” (CHAUI, 1995, p. 210).

Ser e estar no mundo é ter possibilidade de pensar, sentir e agir, para que a aprendizagem possa se efetivar no *continuum* do desenvolvimento integral do indivíduo. Quanto ao desenvolvimento integral do indivíduo deve ser entendido nesta dissertação que todas as suas dimensões precisam ser trabalhadas de forma interdisciplinar. Esse ser e estar no mundo são singularidades de cada indivíduo que passa pela subjetividade. Para GIUSTA (1985, p. 26), a

subjetividade é a ciência da conduta, englobando tanto os comportamentos observáveis, como os processos conscientes e inconscientes, que lhes dão efetividade e que apresentam uma dimensão humano-genérica, uma dimensão diferenciada a partir da condição dos sujeitos como pertencentes a uma classe social, a um grupo, a uma comunidade, etc., e, por fim, uma dimensão individual.

O indivíduo tem um caráter de singularidade, de individuação, que é uma possibilidade que dá a ele uma dimensão de como ser e estar no mundo se

desenvolve como diferença. A condição do indivíduo singular é devir, é vir a ser. “O devir é modo de ser mesmo do ser” (PEREIRA, 1996, p. 26). O indivíduo que problematiza constantemente sua condição de singularidade está em constante movimento e tensão, a fim de produzir algo que ainda não existe.

A tensão é um estado ou sensação de apreensão, sustentada por má receptividade sensorial. WACHOWICZ (1998, p. 116), clarifica o que é tensão na educação: “se a teoria e a prática forem tomadas isoladamente, não existe a vida, não há práxis, a ação educativa não se move, é morta”.

Vivenciar a Corporeidade no âmbito educacional, é comungar no social, o que pode alcançar a dimensão individual, ou seja, a singularidade. A Corporeidade pode oferecer um caminho de aprendizagem para o desenvolvimento do indivíduo passando pelo corpo, como afirma ASSMANN (1995, p. 57-58):

Toda proposta de “educação fundamental” inclui, antes de mais nada, a maneira como se encara a capacitação básica dos seres humanos para ativarem seu próprio potencial humano. Isto se dá inevitavelmente, a partir da própria Corporeidade, dentro de uma bio-ecologia social determinada. Somente suposta esta base faz sentido falar em assumir-se como cidadãos numa sociedade ampla, complexa e tecnificada. Esta “inserção cidadã” evidentemente não se resolve com meras e supostas injeções de “politização”, a não ser que esta recubra adequadamente todas as implicações de uma existência humana nas referidas circunstâncias. A dimensão política da existência humana se expande a partir do cerne radical da política, que consiste na “socialidade” da dimensão corporal dos seres humanos.

Hoje a dialética “mente/corpo” é um estudo emergente na educação, que busca compreender e trabalhar o ser humano não apenas a partir da mente, mas de uma compreensão do todo. Uma das formas de definir a dialética é: “no sentido de uma antinomia de opostos que se compõem, e não apenas se justapõem, formando um todo que se apresenta ao pensamento nessa forma, de totalidade e movimento” (WACHOWICZ, 1991, p. 31).

Para a dialética não existe nada de definitivo tudo tem um passado e terá

um futuro. Dialética é mudança, é movimento. Neste sentido, a corporeidade é um processo de mudança que ocorre no indivíduo, portanto, o indivíduo não foi e não ficará sempre o que é.

O corpo justifica-se a partir de si mesmo, numa relação social pedagógica da prática de valores éticos, estéticos, culturais, intelectuais, espirituais. A ética “é o estudo dos valores morais (as virtudes), da relação entre vontade e paixão, vontade e razão; finalidades e valores da ação moral; idéias de liberdade, responsabilidade, dever, obrigação, etc” (CHAUÍ, 1995, 55). Retornar à estética como a dissertação propõe, é estabelecer uma relação corporal significativa no âmbito educacional, onde o “conhecimento sensorial, a experiência e a sensibilidade” (CHAUÍ, 1995, p. 321) do indivíduo seja ponto de partida para a compreensão e integração do todo humano.

O momento histórico que se atravessa mostra um quadro social despolitizado de ética e estética, no qual o corpo consciente não encontra mobilidade para reclamar seu próprio corpo. O indivíduo somente será um corpo integrado a essa sociedade, se não tiver consciência de sua individualidade. Ou seja, o indivíduo consciente de seu corpo não se identifica com a coletividade, mas se afirma como indivíduo na sociedade. “O movimento humano consciente caracteriza-se pela possibilidade de contextualização das ações no conjunto de relações do sujeito com o seu meio” (KOLYNIK FILHO, 1993, p. 36).

Atualmente, a sociedade é extremamente violenta pela forma como prescreve o corpo e desorganiza a produção da subjetividade. “O capitalismo é uma educação do corpo: o corpo que é ensinado a se esquecer de todos os seus sentidos eróticos e que se transforma no local de um sentido apenas: o sentido de posse” (ALVES, *apud* BRUHNS, 1994, p. 42).

Esta transição histórica que hoje se vivencia, requer dos professores uma condição efetiva de consciência e ação de uma prática pedagógica que promova corpos humanizados, críticos, políticos, sociais, culturais, éticos e estéticos. HEGEL (1964, p. 192-193), afirma que “a missão do homem não é apenas a de se adornar a si e ao seu ambiente: precisa também de dar aos objetos exteriores um uso prático para satisfazer as suas exigências práticas (...)”.

A ponte a ser construída para o presente/futuro precisa religar a ética e a estética à ciência. O homem precisa de limites e este limite é a ética que, aliada à ciência, pode ultrapassá-los. “Ciência, no singular, refere-se a um modo e a um ideal de conhecimento, (...) no plural, refere-se às diferentes maneiras de realização do ideal de cientificidade, segundo os diferentes fatos investigados e os diferentes métodos e tecnologias empregados” (CHAUÍ, 1995, p. 260).

O professor do novo milênio deve ser um artista, aquele que consegue esculpir ciência em arte humana para transformar o devir, deverá articular os conhecimentos científicos interligados com interesses, necessidades, sentimentos, expectativas, intuição, estética, ética... para que possa ocorrer uma transformação humana e uma sociedade mais solidária. ALVES (1995) comenta que o corpo do cientista é neutro e que ele não se move por considerações de valor ou prazer. Será que o professor também está com o “corpo” neutralizado? Os sentimentos que lhe são inerentes são indiferentes?

Quando trabalhamos com as nossas emoções, a nossa cultura, os nossos gostos e desgostos, os nossos preconceitos, as nossas angústias, os nossos desejos, os nossos fantasmas de poder ou de perfeição e finalmente, as nossas entranhas e o nosso inconsciente, os nossos valores e os nossos sonhos, é necessário sabê-lo e é preciso controlar as influências que exercemos sobre os alunos. Como profissional que trabalha com pessoas, o professor de hoje deveria, tal como os outros, aprender muito rapidamente a não repelir ou negar todos estes aspectos, a considerá-los como sendo normais, a analisá-los, a falar deles, a pedir ajuda quando se sente ultrapassado por uma relação demasiado forte ou por uma situação demasiado complexa (PERRENOUD, 1993, p. 150).

Essa citação revela a urgência que o professor deve ter da consciência corporal para trabalhar com os alunos. Para efetuar esta transformação, ele deve ser o primeiro a se auto-esculpir. O professor que consegue ter visão da necessidade da autotransformação e faz acontecer, com certeza abrirá caminhos de realização para a educação e para a sociedade.

As mudanças que vêm ocorrendo indicam que, para o novo milênio, o professor além de articular teoria e prática, deve sincronizar seu ato pedagógico em um versátil trabalho diferenciado, atendendo às diferenças, às discrepâncias... Este revelar pedagógico transformado em arte deve exigir do professor formação contínua. Esta ação pedagógica deve ser vivenciada pelo saber fazer coletivo, no qual a produção do conhecimento se concretiza. BARRIOS em entrevista a DIAZ, (*apud* NOGUEIRA, 1996, p. 100), adverte: “Trabalhar sob um modelo da heterogeneidade (a discrepância, a diferença, a mudança planejada e permanente) é um sinal de que se pode superar o modelo da homogeneidade”.

O saber fazer pedagógico é o espaço de saber pensar, sentir, agir, redescobrir, do desejo de reinventar novas formas de ler e reler a prática educativa. O professor tem o compromisso social de buscar e socializar com seus alunos novos caminhos de descoberta, de experimentação, de recriação, de produção, mediando, sempre que necessário, de forma determinante, como um artista produzindo sua arte. “Cabe ao professor e ao aluno descobrir, efetivamente, como serem sujeitos em diálogo com a realidade. Ao aluno, fazer-se sujeito em diálogo com o professor. Este processo dialógico implica a busca do diálogo com os demais cidadãos que buscam a transformação da realidade social, política econômica e cultural” (BEHRENS, 1996, p. 44-45).

Este trabalho deve ter um encaminhamento com troca de experiência, de

educacional etc, e se pode fazer frente à mentira das promessas de “qualidade de vida”, que desconsideram a Corporeidade.

MOREIRA (1995, p. 26), também fundamenta a necessidade de mudanças na educação e propõe:

Respeitar o corpo presente-presente na produção epistemológica em motricidade é lembrar: que o acesso a uma concepção global do homem só se dará por meio do corpo, pois este possui uma expressão que dialoga e faz comunicar-se com outros corpos; que o corpo revela uma personalidade e ao mesmo tempo uma cultura que se entrelaçam no estabelecimento de uma sociedade; que o corpo não pode continuar sendo encarado como simples habitação do espírito, pois sem ele o espírito não se concebe; que as atividades corporais, por meio do jogo e do esporte, devem exercitar a criatividade, a liberdade, a alegria e o bem-estar.

Tendo essas considerações como referência, a proposta que aqui se fundamenta e se vislumbra para a educação é pautada numa pedagogia diferenciada. A Corporeidade pode abrir esperança de surgir um “novo olhar” na educação, no qual ASSMANN (1995, p. 77), acena nos seus escritos: “A Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa”.

A educação precisa socializar o “corpo” e utilizar a cultura corporal como um dos meios de transformação do indivíduo. Reconhecer a Corporeidade como formação humana para a educação pode dar legitimidade ao homem como ser social, histórico e cultural.

2.2.1 O Corpo do Camaleão na Construção das Formas Identitárias

A sociedade estabelecida na atualidade em torno do princípio da individualização do homem desconsientiza-o, diluindo a identidade do ser numa

massa homogênea e indiferenciada. Esse sistema social é caracterizado pela uniformidade e igualitarismo do indivíduo. “A identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações” (DUBAR, 1997, p. 13).

Esse processo racional vivenciado dissimula a diferença e a heterogeneidade, em nome da produtividade e do progresso. Esse corpo despersonalizado na massa homogênea é um corpo isolado, alienado, apto para a produção, que está vinculado à disciplina e à submissão, sem qualquer raiz sentimental, emocional, espiritual, que possa humanizá-lo em uma coletividade com identidade individual, coletiva e profissional. “Nós estamos nos defrontando hoje com uma sociedade que cultua de certa forma o indivíduo isolado, solitário, cultuam-se os espaços fechados, cultua-se o indivíduo livre da sociedade, afirmando-se como alguém no qual a sociedade não se imponha” (KOFES, *apud* BRUHNS, 1994, p. 56)

A maioria dos indivíduos não possui consciência do próprio corpo, não há uma identidade corporal. A sociedade atual moldou um tipo de indivíduo - indivíduo consumista. O indivíduo que cultua um corpo consumista, está mais preocupado com o TER, ter um corpo perfeito de acordo com os padrões de beleza estabelecidos pela mídia, não importando os prejuízos que este possa vir a ter. “A cultura controla o sistema social que controla a personalidade que, por sua vez, controla o organismo” (DUBAR, 1997, p. 51).

O indivíduo que cultua o corpo estabelecido pela mídia, não está

preocupado com o cultivo do corpo, com a sensibilidade corporal. É um indivíduo que tem um corpo destituído de significado do todo. “Não temos mais consciência do nosso corpo. De tanto serem condenados à imobilidade num espaço restrito, os membros, os músculos perdem o gosto do movimento, tornam-se desajeitados, não ajudam a mente a descansar, o que muitas vezes leva as pessoas a descarregarem, pela agressividade, a energia que não encontrou via de expressão” (BERGE, 1988, p. 24).

O indivíduo/professor, como parte integrante deste universo, tem o compromisso da busca da autoconsciência como indivíduo que tem e é a sua corporeidade. O indivíduo para compor esta sociedade consiste em ter ou ser diferente de si no contexto social.

Se as identidades sociais são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras da sua história futura. Este futuro depende não só da estrutura “objetiva” dos sistemas nos quais se desenvolvem as práticas individuais e nomeadamente do estado das relações sociais no interior destes campos, mas também no balanço “subjetivo” das capacidades dos indivíduos que influenciam as construções mentais das oportunidades destes campos. As identidades resultam, portanto, do encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados (DUBAR, 1997, p. 77).

Assim, como cada indivíduo “constrói” a sua identidade pessoal, da mesma forma ele vai construindo uma identidade social. A construção desta identidade social começa quando “o indivíduo socializa-se, interiorizando valores, normas, disposições que o tornam um ser socialmente identificável” (DUBAR, 1997, p. 79). Ao socializar-se o indivíduo/professor passa por duas dimensões: uma dimensão cultural, na qual ele sofre as influências do contexto em que está inserido e a outra, a dimensão constituída pelo processo das funções vitais.

Para DUBAR (1997, p. 79), “as abordagens culturais e funcionais da socialização acentuam uma característica essencial da formação dos indivíduos: esta constitui uma incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar, e de

agir) de um grupo, da sua visão do mundo e das relações com o futuro, das suas posturas corporais, assim como das suas crenças íntimas”.

BRUHNS (1994, p. 97), adverte: “educar um homem como um ser social é ir além da simples adaptação a essa sociedade. É torná-lo capaz de ultrapassar as mudanças sociais que resultarão necessariamente da evolução das relações dos homens entre si”.

Outro passo significativo na vida do indivíduo é a construção identitária profissional. A identidade profissional também é mutável. PIMENTA (1999, p. 18) argumenta quanto à construção da identidade:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Na construção da identidade profissional, NÓVOA (1992, p. 16) menciona os três A do processo identitário dos professores:

A de Adesão, porque ser professor implica adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;

A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos ‘colam’ melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Para o autor citado “O processo identitário passa também pela capacidade

de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p. 17).

A realidade se compõe de um misto de elemento homogêneo e heterogêneo no qual o indivíduo se encontra inserido em uma pluralidade de elementos culturais. O indivíduo/professor deve estar consciente desta pluralidade da realidade que ele faz parte culturalmente. A complexidade e a pluralidade da vida oferecem ao indivíduo como ser pessoal, social ou profissional, perspectivas de construção permanente da identidade. A construção permanente da identidade é a inserção no indivíduo em contato com a realidade, pois, se negar à realidade, nega o próprio corpo, e portanto, nega a identidade.

2.2.2 A Ecologia do Desenvolvimento do Camaleão

O indivíduo passa por uma evolução biológica que é resultado de organização, disciplina, complexidade.... À medida que se desenvolve vai incorporando determinantes do ambiente no qual está inserido.. O desenvolvimento neste trabalho é entendido como “uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5).

As mudanças provocadas no indivíduo através da sua interação no ambiente ecológico ou mesmo, ser afetado por este ambiente sem estar inserido, podem ser decisivas no desenvolvimento humano. O ambiente ecológico “é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como

um conjunto de bonecas russas. No nível mais interno está o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5).

Para se desenvolver, o ser humano precisa do mundo exterior. Piaget citado por BRONFENBRENNER (1996, p. 10), acrescenta:

o desenvolvimento do mundo da fantasia da criança sublinha o fato de que suas percepções e atividades emergentes não são meramente um reflexo daquilo que ela vê, mas têm um aspecto ativo, criativo. Utilizando um termo adequado de Piaget, o mundo fenomenológico desenvolvendo da criança é na verdade uma 'construção da realidade' e não uma mera representação dessa realidade.

O desenvolvimento do indivíduo se efetiva pela interação social num determinado contexto cultural mediado pelo corpo. “O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração” (DAOLIO, 1995, p. 39), (grifo do autor).

A educação é um dos mundos exteriores no qual o indivíduo está inserido e pelo qual é afetado. Como consequência, é um universo auto-regulador, auto-organizativo, estimulante contínuo para automatizar condicionamentos impostos pela sociedade ou instrumento para transformar, conforme o desejo de determinada sociedade.

Para BRONFENBRENNER (1996, p.18),

a ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos.

A educação possibilita ao indivíduo uma transformação no desenvolvimento humano. Desta forma, “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 22).

A transição que ocorre no indivíduo e no contexto no qual está inserido, lhe possibilita mudanças biológicas e socio-culturais o que pode lhe dar melhor qualidade de vida. “As transições são uma função conjunta de mudanças biológicas e circunstâncias alteradas no meio ambiente; assim, elas são exemplos por excelência do processo de mútua acomodação entre o organismo e seus arredores, que é o foco primário do que chamei de ecologia do desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 22).

É vital para o desenvolvimento do ser humano o prazer de satisfazer as necessidades e interesses sócio-culturais adquiridos durante seu processo evolutivo biológico. Este intercâmbio contínuo no ciclo evolutivo do desenvolvimento pode despertar uma consciência voltada para a qualidade de vida.

BRONFENBRENNER (1996, p. 23) conceitua o desenvolvimento humano como: “o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo” .

O descrédito da educação nos dias de hoje demonstra a necessidade urgente de um olhar diferente para a realidade social. A realidade social mostra um quadro ecológico do desenvolvimento humano bastante comprometido com o desenvolvimento no ser humano na sua totalidade. É preciso mudar o sistema educacional, priorizar o “homem consciente”, politizado, conhecedor de seus direitos e deveres junto à sociedade e à natureza.

2.2.3 A Sexualidade do Camaleão – da Sombra à Luz Corporal

Retornar à estética corporal é dar sentido à sexualidade que move e dá vida ao corpo e à motricidade. Negar o corpo é negar a vida e afirmar a morte (GAIARSA *apud* BRANDÃO, 1991). Ter e ser corpo é ter e ser energia que vibra e transcende os poros, que incendeia idéias, que explode em emoções e sentimentos em busca de uma possível felicidade.

O corpo, como totalidade, precisa ser percebido dentro da dinâmica da afetividade e estar inserido no contexto social/cultural. Afetividade entendida nesta pesquisa como “o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transitam medo, interesse e alegria” (FREIRE, 1989, p. 170). O corpo, como ser vivo, implica uma sexualidade viva, necessidade premente de liberdade de expressão, na busca do prazer. expressão, na busca do prazer. “Devemos nos conscientizar de que o corpo em movimento é um *ser* em explosão e expressão que, gozando do meio no qual se faz presente, tem a chance de viver o *eu-no-mundo* com sensibilidade para perceber todas as coisas que o envolvem” (PORTO *apud* MOREIRA, 1995, p. 99)

O corpo age como um filtro, controlando o que é bom e o que não é para sua satisfação. O prazer e alegria são ingredientes que o corpo não rejeita. A expressão corporal dá ao ser ativo liberdade de comunicação e encontro com o prazer. “Um corpo procura prazer e encontra seu maior prazer na auto-expressão” (LOWEN, 1983, p. 189). Um corpo sem sentir prazer, está distanciado da sua sexualidade, não consegue expressar seus sentimentos, emoções.

O corpo revela mais quando se manifesta através de gestos, do que quando se manifesta através da linguagem verbal. Essa manifestação verbal

reflete a consciência do indivíduo, enquanto que a expressão corporal demonstra as atitudes inconscientes do indivíduo com o mundo e com ele (LOWEN, 1983). A sexualidade é uma das dimensões expressivas do indivíduo que garante sua presença energética no mundo.

O sistema educacional “trabalha” a sexualidade de forma tal que o corpo se torna dessexualizado. MRECH (1999, p. 55), adverte: “na relação Eu (sujeito)-Outro que ocorre nas escolas é bastante comum o professor e o aluno aparecerem como corpos dessexualizados”. O que se quer é que a educação tenha a sexualidade como uma dimensão da qual o indivíduo possa usufruir toda energia vital, não se limitando apenas ao sexo.

“Quando se fala sobre sexualidade, é preciso expandir a idéia de sexo como ato sexual. Assim, estarei me referindo ao erotismo, à sedução, à sensualidade e ao ato sexual como um continuun na vida de uma pessoa” (PINTO, 1999, p. 18). Apresenta-se mais um conceito para reforçar o entendimento de sexualidade como uma visão ampla da qual a educação precisa se inCORPORar.

SOUZA (1999, p. 55), entende a “sexualidade como parte integral da personalidade humana, é necessidade básica, é energia geradora do amor, da intimidade, do carinho e influencia os sentimentos e ações. Ela é aprendida e construída dentro de cada um e torna nossa saúde física e emocional mais saudável”.

O corpo que sobrevive com sua sexualidade reprimida, é um corpo adormecido, que necessita despertar para uma vida perceptiva. “Quanto mais vitalidade tiver o corpo, mais vívidas serão suas impressões da realidade e mais ativamente irá reagir a elas” (LOWEN, 1983, p. 178).

A sexualidade tanto pode manifestar-se de forma comunicativa afetiva como de forma comunicativa agressiva.

Para que o corpo biológico se preserve, terá que interagir com o meio ambiente e isso repercutem no nível psíquico desenvolvendo a identidade, sendo ele mesmo. Será aceito e valorizado pela sociedade e terá necessidade de contatos com os outros. Para isso terá que ter autoconfiança e se enriquecer com os relacionamentos e expandir o ser, entrando no nível espiritual onde a identidade amadurece (SOUZA, 1999, p. 62).

A sociedade atual altamente consumista descarta todas as manifestações relacionadas à questão dos sentimentos. "O descuido da dimensão afetiva dificulta o amadurecimento da personalidade, quando se percebem ser as perturbações afetivas as causas de muitas neuroses" (SOUZA, 1999, p. 62). A exploração indevida do corpo se dá de forma violenta sem respeito à sua natureza.

Pois o corpo reprimido só tem duas escolhas: fazer aos outros o que faz a si mesmo, ou aceitar, dos que o governam, uma repressão contínua. O corpo reprimido, detido na sua evolução, paralisado de medo, limitado em suas escolhas, com a respiração travada, com as sensações anuladas, o corpo desnorteado obedece à ordem que se impôs há muito: "Guarda teus segredos, não deixa entrar nem sair nada" (BERTHERAT, 1990, p. 61).

Essa repressão cada vez mais violenta sobre o indivíduo é extremamente preocupante no sentido de se repensar um novo paradigma de educação para o próximo milênio. "A supressão de sentimentos cria uma predisposição para a depressão, uma vez que ela impede o indivíduo de confiar em seus sentimentos como um guia para seu comportamento" (LOWEN, 1983, p. 64). O indivíduo tem como realidade básica e referência no mundo o seu próprio corpo. É nele que esse ser consegue vivenciar o mundo e com ele reagir e interagir. A perda desta vivência do próprio corpo no mundo, é desligar-se de si mesmo e do mundo

(LOWEN, 1983).

O corpo, de tanto ser sufocado pela pressão social, econômica e através de outros meios de tortura, acaba se revelando em atos de agressividade como pedido de socorro pela liberdade. Essa questão é delicada na sociedade atual, pois ela própria se encarrega de promover esta agressividade tanto individual como social, pela forma como exclui o indivíduo dos direitos e deveres. “A agressividade nos aparece em suma como uma procura e uma defesa da identidade. No momento em que a identidade for realmente adquirida, aceita pelo outro e não for mais ameaçada, a agressividade tende a desaparecer” (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1984, p. 29).

A agressividade se manifesta em função da falta de identidade do indivíduo como ser no mundo. O conflito se estabelece de forma individual e ganha a dimensão social. Este desequilíbrio possibilita uma sociedade sem identidade, desumanizada, uma sociedade de excluídos. “As pessoas, numa sociedade de massa, são como feijões em um saco; só contam como quantidade. E apesar de toda pessoa ser diferente numa sociedade de massa não é verdadeiramente um indivíduo porque não tem voz ativa sobre seu destino e não pode se responsabilizar por sua vida” (LOWEN, 1983, p. 147).

Atualmente a sociedade está “aberta” para a discussão da sexualidade. Culturalmente há uma certa flexibilidade, o que mostra um avanço considerável, pois a temática começa a ser trabalhada na educação, o que garante uma expectativa mais humana para o homem do novo milênio. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, p.117) apresentam, no volume 10 a “preocupação” quanto à sexualidade e ao tratar o tema “Orientação Sexual”, destaca a seguinte concepção:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito.

O novo milênio anuncia a oportunidade do homem fragmentado, dessexualizado, se tornar homem na totalidade, provido de cidadania. A educação deve ser o canal capacitado para mediar o desenvolvimento desta capacidade humana – a sexualidade.

A sexualidade hoje presente/ausente nesta sociedade é uma pseudosexualidade. Ao longo da história, ao homem foi negado poder corporal, reprimiu-se a sexualidade, alienando-o da ação política e humana. A “força” corporal que caracteriza a luta pela cidadania é uma ameaça ao próprio homem. “A preocupação com o corpo que vem marcando nosso cotidiano é, em última instância, uma luta pela reapropriação de si mesmo, um protesto contra o caráter alienante do trabalho, um passo a mais em direção à liberdade” (CODO e SENNE, 1986, p. 11). O poder de direito reservado a ele é a descaracterização como Ser politizado, sexualizado, erotizado... Aquele que tem um corpo mas não é o próprio corpo. FOUCAULT (1987, p. 20), relata a alienação do corpo na evolução histórica:

O poder sobre o corpo, por outro lado, tampouco deixou de existir totalmente até meados do século XIX. Sem dúvida, a pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento; tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito. Porém castigos como trabalhos forçados ou prisão – privação pura e simples da liberdade – nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra.

O que de fato existe são interesses econômicos na exploração do corpo sexual, de uma aculturação descorporalizada, dessexualizada e des-

sensualizada, ou seja não ser sensual. O corpo, mercadoria sexual, é um corpo transvertido ideologicamente para a mais valia. “A ideologia é um fenômeno histórico-social decorrente do modo de produção econômico” (CHAUI, 1995, p. 416). Enquanto que sua função é “ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, dar-lhes a aparência de indivisão e de diferenças naturais entre os seres humanos” (CHAUI, 1995, p.174). O corpo-moeda-falsa, na era do consumismo, ganha distância do corpo como ser ontológico. A complexidade e a referência humana estão presentes apenas na sombra do homem atual.

Para PINTO (1999, p. 132),

o corpo encolhido e assustado diminui seu limiar de percepção, por conseguinte, seu limiar de contato com o mundo e sua capacidade de influência sobre o mundo. Abre mão de seu processo interior, busca viver a experiência de outra pessoa, aliena-se, busca a saída do narcisismo. Encontra a ansiedade. Não a ansiedade ontológica tão importante na busca do significado da vida, mas a ansiedade patológica paralisadora e impedidora de excitação.

O único corpo que sobrevive é o corpo consumo, mas até quando? O homem necessita retornar à “complexidade”, insinuar sua presença num emaranhado de dimensões se fazendo único e ter de volta a “referência” que ilumina a existência de ser no mundo. Referência que o faz diferente do diferente, singularidade de ser e heterogeneidade de ser social.

Referenciar um corpo vivo, energizado, sexualizado, que se permite liberdade de sentir, pensar, agir, reagir. “Nosso conhecimento dependerá das correntes eróticas que fluem através de nosso corpo e também as influenciará. As zonas eróticas desempenharão um papel particular no modelo postural do corpo” (SCHILDER, 1980, p. 15).

Estar presente no mundo é transformar energia corporal em ação na busca da sobrevivência, do prazer... Essa sobrevivência e esse prazer se concretizam como multiplicidade, corporeidade viva, como Assmann nos ensina.

O corpo descomplexo e sem referência é corpo despolitizado dos movimentos, de consciência, de sabedoria espiritual, sem sexualidade, "morto"; é corpo cotado nas "bolsas de valores". Esse corpo com tanta ascensão comercial, deixa a esperança que breve possa desmoronar desta valorização descabida e retorne a figurar como corpo sonhado, idealizado, possível de ser no mundo como ser.

Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Esse corpo, sem valor de totalidade humana, busca inconscientemente valores para se firmar como referência perante a natureza. Valores como auto-estima, sexualidade, respeito, responsabilidade, desejo.. São valores que foram desvalorizados pela atual sociedade consumista, para deixar o indivíduo sem força energética. Esse vazio energético é compensado e estimulado através de comportamentos destrutivos tão evidentes nos dias atuais, como se pode constatar no quadro abaixo relatado por SOUZA (1999, p. 76).

QUADRO 1 - OS VALORES E O COMPORTAMENTO

CENTRO ENERGÉTICO	VALORES	COMPORTAMENTO DESTRUTIVO	COMPORTAMENTO POSITIVO
TRANSPESSOAL	.respeito .boa vontade .união .lealdade	.introversão .divisão .julgamento .desconfiança	.harmonia .solidariedade .sinceridade .confiança
CONHECIMENTO	.saber .clareza .verdade .beleza	.ignorância .mentira .dissimulação	.meditação .reflexão .auto-descoberta
INSPIRAÇÃO	.criatividade	.imitação	.imaginação .intuição .criação
AMOR	.altruísmo .harmonia .ternura	.agressão .egoísmo	.compreensão .empatia .ajuda
PODER	.equanimidade .responsabilidade	.dominação .dependência	.cooperação .liberdade
SENSUALIDADE	.prazer	.possessividade .apego	.compartilhar
SEGURANÇA	.defesa do corpo .saúde .conforto	.violência .agressão .matar .ferir	.não violência .coragem .paz

Nota: Equânime significa imparcial.

FONTE: (SOUZA, 1999, p. 76).

No quadro de Souza sobre os valores e o comportamento, percebe-se uma perfeita harmonia com a preocupação do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI de DELORS (1999), segundo o qual a educação deve estar voltada para os valores humanos tão carentes na

sociedade do consumo. A esperança é que a educação reverta esse quadro promovendo o indivíduo na sua totalidade, a fim de que os valores se firmem em comportamentos positivos.

Karan Singh, um dos membros da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, destaca no relatório desta Instituição na premissa f: “A educação holística deve ter em conta as múltiplas facetas – físicas, intelectuais, estéticas, emocionais e espirituais – da personalidade humana e tender, assim, para a realização deste sonho eterno: um ser humano perfeitamente realizado vivendo num mundo em harmonia” (DELORS, 1999, p. 245).

O ser humano só poder encontrar equilíbrio pessoal e social a partir do momento que sua sexualidade for respeitada e tida como parte integrada de sua humanização. Para CODO e SENNE (1986, p. 70), a “sexualidade só se encontra consigo mesma exatamente em cada olhar, cada gesto e cada palavra, ou seja, é no outro, na sociabilidade, na história que o tão almejado prazer está e lá é que deve ser buscado”.

A esperança do novo milênio é que a educação privilegie o ser humano em todas as dimensões e promova uma equidade social. “A orientação sexual poderá servir de efetivo suporte para que essa consciência seja alcançada e até ampliada, já que a sexualidade é vital na identidade de cada um” (PINTO, 1999, p. 134).

É a esperança da certeza superando a dúvida, do sucesso superando o fracasso, da libertação superando a repressão, da paixão superando discórdia, da parceria superando o confronto, da totalidade superando a ruptura, da afetividade

superando a agressividade, do compromisso superando a irresponsabilidade e o homem-sujeito superando o homem-objeto.

2.3 A PEDAGOGIA DO CORPO E MOVIMENTO E SEUS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

As questões pedagógicas estão relacionadas com as questões de princípios filosóficos, tanto no sentido político quanto no epistemológico. Epistemologia entendida como “a disciplina que toma por objeto não mais a ciência feita, uma ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva” (JAPIASSU e MARCONDES, 1990, p. 83).

Evidentemente isto se articula com as mudanças e transformações históricas do mundo, da civilização e da cultura. Quanto a esse aspecto, FREIRE (1997, p. 26), escreve: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”.

O ato de ensinar-aprender requer mudanças metodológicas urgentes conforme necessidades do mundo atual e virtual. Essas mudanças metodológicas precisam estar adequadas com as quatro aprendizagens fundamentais que representam os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1999). Enquanto que se pode constatar no depoimento de WACHOWICZ (1996, p. 134), que

“Metodologicamente, também já se chegou a um consenso sobre o ato de ensinar: não é transmitir um conhecimento, mas propiciar aos alunos que o conquistem, o que implica um processo pelo qual se põe em ação, na instituição de ensino, não somente todas as capacidades cognitivas, mas também as condições emocionais e corporais, num exercício coletivo, contínuo e constante”.

A Pedagogia do Corpo e movimento, centrada em uma verdadeira ciência humanizadora é instrumento de comunicação corporal, no qual os gestos são energias que equivalem a palavras. Esses movimentos corporais são recriações da realidade que oferecem uma aprendizagem concreta, intuitiva, afetiva, da redescoberta cotidiana. KOLYNIK FILHO (1993, p. 23), acrescenta: “a aprendizagem de conceitos científicos, na escola, favorece a formação de um sistema conceitual organizado, onde as relações interconceituais de subordinação e abrangência tornam-se conscientes para o sujeito”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física (1997, v. 7, p. 46), apontam os seguintes conteúdos para o desenvolvimento do corpo e do movimento: conhecimento sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginásticas; e atividades rítmicas e expressivas. Estes conteúdos para serem trabalhados com as crianças precisam de profissionais qualificados quanto ao corpo e aos movimentos conscientes do papel do “seu” próprio corpo. “Ontologicamente, o homem só pode conquistar o mundo exterior conquistando o seu cosmos interior” (SOUZENELLE, 1987, p. 83).

A aprendizagem corporal pode ser formal, informal e técnica. A aprendizagem formal se dá na convivência com os pais. Na primeira infância, a exploração do movimento corporal oferece à criança crescimento e desenvolvimento. O movimento nessa faixa etária é necessário para a formação

do conceito. KOLYNIK FILHO (1983, p. 22), em seus estudos sobre a teoria de Vygotsky, afirma: “conceitos cotidianos são os conceitos formados pelo sujeito na sua interação com o meio, através de experiências espontâneas, não organizadas em função de objetivos pedagógicos”.

A aprendizagem informal se efetiva pela imitação, marcada por influências culturais. “Os conceitos cotidianos apresentam maior grau de concretude” (KOLYANIK FILHO, 1993, p. 23). Deve-se observar nesta fase de desenvolvimento da criança, que o fator genético é significativo, pois “os conceitos cotidianos são formados na interação do sujeito com as situações reais da vida cotidiana” (KOLYANIK FILHO, 1993, p. 22).

Enquanto que a aprendizagem técnica se dá no âmbito das instituições, requer disciplina, aptidão e inteligência, “os conceitos científicos são conceitos construídos e organizados na atividade científica sistematizada pela cultura, os quais são transmitidos intencionalmente ao sujeito, principalmente em situações de ensino na instituição escolar” (KOLYNIK FILHO, 1993, p. 22). Nesta fase da aprendizagem também se deve observar o fator genético KOLYNIK FILHO (1993, p. 23), acrescenta: “os conceitos científicos formam-se a partir da apresentação intencional, ao sujeito, de formulações verbais organizadas, em situações especiais (ensino)”.

A cultura impulsiona o comportamento social do corpo e estabelece signos que têm a função de representar um objeto (idéia ou coisa) para alguém. Os signos “são palavras e os componentes das palavras (sons ou letras)” (CHAUÍ, 1995, p. 141). Os signos possuem uma função denotativa que apontam para as coisas que significam, indicam por meio de sinais. Enquanto a outra função é a conotativa, “mesma palavra pode exprimir sentidos ou significados diferentes,

dependendo do sujeito que a emprega, do sujeito que a ouve e lê, das condições ou circunstâncias em que empregado ou do contexto em que é usada” (CHAUÍ, 1995, p. 141).

A linguagem verbal e o pensamento são duas das muitas conquistas que o indivíduo precisa desbravar para interagir com o outro e com a natureza. “A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica” (VYGOTSKY, 1996, p. 131). Os signos lingüísticos quando verbalizados necessitam de gestos para fortalecer o significado da fala. “O comportamento não-verbal não somente se ajusta à expressão lingüística, senão também permite e favorece a expressão de intenções e de estados afetivos” (RECTOR e TRINTA, 1993, p. 21).

A linguagem corporal é fundamental na formação do símbolo que permite representar mentalmente as ações vividas no contexto. O esquema corporal é a inovação do processo de percepção do indivíduo. O esquema do corpo é a imagem tridimensional que todos têm de si mesmos. “A percepção é sempre nosso próprio modo de perceber” (SCHILDER, 1980, p. 150). Este vir-a-ser implica uma qualidade de movimento que dá condições de orquestrar a própria força vital. O termo científico cinésica, do grego kinesis, significa “movimento”. Manuel SÉRGIO define movimento numa concepção mais ampla, que ele chama de “motricidade” e significa um processo adaptativo, evolutivo e criativo de um ser prático, carente dos outros, do mundo e da transcendência” (1987).

A pedagogia do corpo e movimento possibilita ao homem a consciência

das suas limitações e possibilidades dentro do contexto social, histórico, cultural e biológico. Abre perspectivas à criatividade, às descobertas, amplia a sensibilidade, encoraja a desbravar o futuro, ensina a sonhar, respeitar e conscientiza à solidariedade. Todas essas opções de humanização e hominização proporcionadas pelo movimento corporal não são tarefas fáceis. Recriar implica luta, conflitos, contradição, violência (DUARTE, 1992).

BIRDWHISTELL, *apud* RECTOR e TRINTA (1993, p. 54-55) propõe uma divisão da cinésica em três áreas interdependentes. São elas:

- a) **pré-cinésica** – que trata das bases da comunicação, sob o aspecto fisiológico, pré-comunicacional, isto é, dos movimentos corporais em suas articulações propriamente anatômicas,
- b) **microcinésica** – determina as unidades discretas dos movimentos do corpo (cine – menor unidade de significação),
- c) **cinésica social** – pensada como uma disciplina de recorte socioantropológico, apta a descrever sistematicamente as construções morfológicas dos movimentos do corpo bem como sua função no contexto das interações sociais.

Quando o movimento se manifesta, apresentam variáveis como podemos verificar nas explicações de RECTOR e TRINTA (1993, p. 55-56):

Intensidade - que se aplica ao grau de tensão muscular necessário à articulação corporal de um cine. (cine menor unidade de significação).

Amplitude – que se refere à extensão do movimento realizado, podendo ser este “normal”, “limitado”, “amplo” etc,

Rapidez – que diz respeito ao tempo necessário à realização do gesto, a ser caracterizado como “rápido”, “lento”, “vivaz” etc.

O movimento corporal deve estar desprovido das tensões e pressões sociais, para proporcionar ao homem melhor intensidade e qualidade de movimento, maior liberdade de amplitude corporal e respeito ao ritmo individual. O corpo está sempre em conflito entre o movimento corporal que lhe faz bem e aquele movimento estereotipado que a sociedade lhe impõe como modelo ideal.

O estado ideal corporal é a liberdade de agir com liberdade de sentir a própria liberdade. Liberdade é tomar parte ativa na atividade do todo (CHAUÍ,

1995, p. 362) (grifo da autora). É o corpo gestando seu próprio movimento sem estar atrelado a movimentos que não são seus. Estar consciente da própria qualidade de vida corporal é um estado de risco de desequilíbrio constante. A estagnação consciente deforma e corrompe a própria consciência.

Para RECTOR e TRINTA (1993, p. 53), o movimento ou a cinésica parte dos seguintes pressupostos:

- * Nenhum movimento ou expressão corporal é destituído de significado no contexto em que se apresenta.
- * A postura corporal, o movimento e a expressão facial são padronizados, vale dizer, culturalmente determinados.
- * O movimento corporal sistemático dos membros de uma comunidade é considerado uma função do sistema social a que pertence.
- * A atividade corporal visível (tal como a atividade fonética audível) influencia o comportamento de outros membros no interior de um dado grupo.
- * Tal comportamento possui valor comunicativo.
- * Tal comportamento encerra significados socialmente reconhecidos e válidos.
- * O sistema biológico individual ou a experiência particular de vida de um indivíduo só valem como parte de um sistema mais amplo a que se integre.

Os autores acrescentam que a “cinésica pôde demonstrar que diferenças de comportamento ou conduta não traduzem divergências de natureza, mas contrastes de cultura” (RECTOR e TRINTA, 1993, p. 57). A superação do próprio movimento humano coincide com a modificação das circunstâncias culturais.

Mas afinal, o que é gesto? Gesto vem do latim *gestus* que significa maneira de proceder, atitude, movimento expressivo. Para RECTOR e TRINTA (1993, p. 23), “gesto é, uma ação corporal visível, pela qual um certo significado é transmitido por meio de uma expressão voluntária”. O gesto na linguagem comunicativa é uma ação corporal visível, carregado de intencionalidade, de sentido e significado. Para ASSMANN (1996, p. 42):

o novo conceito de vida estabelece uma vinculação intrínseca entre a vida e movimento, entre estar vivo e estar em trânsito como aprendente ativo a todo momento. Estar vivo significa encontrar-se em movimento-aprendizagem. Vida é a emergência continuada da motricidade (cognitiva, aprendente, gestual). Esta visão do movimento permite estabelecer uma relação direta com uma visão pedagógica nova acerca da morfogênese do conhecimento.

corpo Os gestos dividem-se em cinco categorias básicas conforme RECTOR e TRINTA (1993, p. 61-62):

- a) **Emblemas** – são gestos usados intencionalmente, o emissor tem consciência e controle deles. São gestos simbólicos, de largo uso sociais.
- b) **Ilustradores** - são gestos aprendidos por imitação e acompanham a fala, enfatizando as palavras.
- c) **Reguladores** – são gestos não-verbais que regulam e mantêm a comunicação entre dois ou mais interlocutores.
- d) **Manifestações afetivas** – são configurações faciais que assinalam estados afetivos.
- e) **Adaptadores** – são gestos mais difíceis de definir. São usadas partes do corpo que servem de apoio para a insegurança.

Para RECTOR e TRINTA (1993), o corpo se comunica como necessidade básica e esta comunicação se funde com a própria vida e com a vida do homem social. A comunicação supõe a alteridade, senão a pluralidade. Alteridade como “condição de um sujeito-em-prática é viver uma configuração dada numa ordem coletiva onde o outro não é que se opõe ou o que me define, mas aquele que me dá a evidência da potência que eu sou” (PEREIRA, 1996, p. 162).

O corpo que comunica atua sobre a sensibilidade do corpo que recebe a mensagem, numa tentativa de envolvê-lo. O comportamento humano expressivo fica sem sentido e significado fora do contexto cultural. “A cultura de uma comunidade traduz-se em seu estilo de vida, seus hábitos lingüísticos, seus modos peculiares de perceber e pensar fatos do mundo, suas formas usuais de comunicação social, as normas e convenções que regulam comportamentos, bem como valores morais e costumes coletivos” (RECTOR e TRINTA, 1993, p. 11).

A sociedade, através de seus aparelhos ideológicos, principalmente a escola, oferece uma aprendizagem de conteúdos, “é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu

corpo" (GONÇALVES, 1997, p. 34). Portanto as "regras culturais têm a ver com o próprio 'eu' individual, a transformação do 'eu' numa máscara socialmente planejada" (RECTOR e TRINTA, 1993, p. 32).

A linguagem corporal que a sociedade atualmente utiliza, imposta pelos meios de comunicação de massa, está deformando e desvalorizando substancialmente as relações dos homens entre si e, como consequência, criando novas formas antropológicas e culturais. "A massificação foi causada porque o homem não é capaz de 'ler' outros signos além dos signos lingüísticos" (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 41).

Existem outras formas de comunicação cada vez mais influentes na sociedade. Podemos destacar algumas, como: a comunicação escrita, fotográfica, visual móvel, sonora, virtual, etc. Essas comunicações estão no contexto social e influenciam direta ou indiretamente na formação da personalidade do indivíduo. São meios de comunicação que seduzem e encantam. "Os sistemas perceptivos e instintivos do homem modificam-se constantemente, de acordo com as realidades ambientais" (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 21).

Conscientes destes meios de comunicação faz-se necessário um trabalho pedagógico voltado às atividades da linguagem corporal, no qual as percepções sensoriais desenvolvem-se e "o movimento serve como revelação de nós mesmos, quando toma-se consciência do modo pelo qual ele se realiza ou não" (BERTHERAT, 1977, p. 87).

RECTOR e TRINTA (1993, p. 28-30), apresentam um quadro no qual a linguagem sem palavras apresenta muitos sentidos.

QUADRO 2 – LINGUAGEM SEM PALAVRAS.

NÃO VERBAL	FORMAS	INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS
O OLHAR	.fixo; esquivo; de esguelha; esperto; distante etc.	.informa sobre estados afetivos. Sobre a “vida interior”; traduz um significado moral (fraqueza, honestidade); dá indicação de dotes pessoais (inteligência, profundidade)
OS MENEIOS DA CABEÇA	.cabeça erguida ou baixa; rigidez; pescoço encolhido ou estirado, movimentos.	.pontuam as frases (expressão verbal), acompanhando a entonação ou reforçando-a; substituem-se as formas verbais de afirmação e negação (“sim, talvez, e não”)
AS MÃOS	.cruzam-se; colocam-se em repouso uma sobre a outra; dão soco no ar; abrem-se, exibindo a palma; crispam-se; os dedos se mexem.	.remetem à palavra, duplicando-a: dão uma “imagem” do pensamento; registram a tensão, o medo ou o “à vontade” da pessoa; denunciam suas posições ou convicções.
OS GESTOS	.movimento dos braços, dos ombros e das mãos a expressão corporal.	.o corpo “fala”; substituem a palavra ou realçam a expressão lingüística, dando “vida e cor”; informam sobre os estados afetivos.
AS POSIÇÕES DO CORPO	.peito inflado, busto erguido, posições das pernas, maneiras de sentar-se.	.informam acerca de características psicológicas da pessoa; informam acerca do grau de segurança, desenvolvimento, timidez, estatura moral; posição hierárquica.
OS MOVIMENTOS DO CORPO	.sentar-se; levantar-se; mexer-se; (de pé ou sentado); bater com os pés; andar de um lado para outro.	.registro de sensações de ordem geral; provindas das formas em que se desdobra o “diálogo” (contentamento, perplexidade, irritação, ansiedade).
A MEDIAÇÃO DOS OBJETOS	.brincar com lápis; com cigarros; com óculos; com o próprio rosto; com botões da roupa; rabiscar.	.assim se procede para liberar a tensão; disfarçar a apreensão; serve à indicação de cansaço ou desinteresse; serve para indicar busca ou manutenção de auto-controle.
OS RUÍDOS	.tosse, pigarro, “limpeza” da garganta; barulhinhos com a boca; suspiros; exclamações.	.intenção de manifestação fora do domínio estrito da palavra articulada.
AS MANIFESTAÇÕES PSICO FISIOLÓGICAS	.enrubecer, empalidecer, sentir “calores” ou calafrios, gaguejar, tremer, suar frio, crispam-se, Ter a respiração alterada	.informam sobre condições psicológicas (normais ou anormais): forte emoção, medo, surpresa; assinalam transformações: perplexidade, desgosto, raiva.

Uma das formas de comunicação social mais elementar é o olhar. Os olhos carregam mistérios que o próprio corpo não se curva para revelar. Há olhos que não conseguem olhar, por outro lado, há olhos carregados de brilho, de vida. GAIARSA (1984, p. 19), conduz a reflexão quando afirma que “o corpo fala e os olhos ouvem, muito antes de a boca aprender a articular as palavras”.

O olhar é uma vertente sem limites, através do qual a subjetividade se expressa num brilho de vida ou de morte. VAYER (1985 p. 28), fala da necessidade dessa comunicação: “Sendo o corpo, ao mesmo tempo, modo e meio de integração do indivíduo na realidade do mundo, ele é necessariamente carregado de significado. Sempre soubemos que as posturas, as atitudes, os gestos e sobre tudo o olhar exprimem melhor do que as palavras as tendências e pulsões, bem como as emoções e os sentimentos da pessoa que vive numa determinada situação, num determinado contexto”. A visão nesta era virtual corre riscos que comprometem este meio de comunicação, como: a poluição visual, anúncios luminosos, entre outros excessos da vida moderna.

A audição é outra forma de comunicação social, a função da audição é a percepção acústica. A audição é um instrumento de consciência que temos de nós mesmos e do mundo em que estamos inseridos. “Escutar é um ato voluntário, porque se refere a uma aquisição cultural. Já o ouvir é, a princípio, um fato natural, em que o ouvido percebe e localiza fontes de emissão sonora” (RECTOR e TRINTA, 1993 p. 40). A era virtual auditiva oferece enormes prejuízos a esta faculdade sonora, “acabamos de ouvir globalmente, sem desenvolver nossas faculdades de escuta diferenciada” (BERGE, 1988, p. 22).

O tato também é um canal de comunicação social, tem a capacidade de tocar e sentir. O toque se efetua através das mãos, braços, pernas, abraços,

beijos, apertos e outras formas de toque de acordo com a cultura que o sujeito esta inserido. Para RECTOR e TRINTA (1993, p. 41-43), o “toque físico permite sempre um aumento do fluxo e do refluxo das emoções. (...) O tato, o paladar e o olfato são sentidos de proximidade. A visão e a audição permitem uma percepção à distância”.

O corpo necessita ser tocado e necessita tocar o outro. Neste sentido, LELOUP (1998, p. 26), reafirma: “quando você toca um corpo, lembre-se de que você toca um Sopro, que este Sopro é o sopro de uma pessoa com seus entraves e dificuldades e, também é o grande Sopro do universo”. O tato se estende a toda a superfície do corpo, mas, na atual sociedade este meio de comunicação esta adormecida e subdesenvolvida, conforme BERGE (1988).

Há a comunicação através do paladar, esse sentido é bastante aguçado. RECTOR e TRINTA (1993, p. 44), sustentam que “através do exercício do paladar chegam a nós prazeres íntimos, de fruição muito pessoal. Mas o paladar requer uma aprendizagem, um condicionamento cultural, como os demais sentidos”. O paladar também é vítima da vida moderna, pois tem seus estímulos comprometidos, muitas vezes, tornando-nos incapazes de saborear e apreciar os sabores.

A linguagem corporal olfativa, “é uma comunicação constituída por sinais químicos, que, uma vez emitidos, provocam comportamentos variados. (...) A mensagem olfativa é de apreensão difícil, porque não se pode definir a materialidade física de um cheiro” (RECTOR e TRINTA, 1993, p. 46). O olfato é outra comunicação que, nesta era de modernidade, tem enormes prejuízos quanto aos estímulos odoríferos. O canal de comunicação que deve ser fonte de

vitalidade torna-se um problema corporal (BERGE, 1988). A educação sempre reprimiu as manifestações corporais, julgadas socialmente inadequadas.

Nesse sentido, outras formas de metodologias de ensino precisam adentrar a educação, principalmente aquela que possibilite “encontrar os valores denotativos do signo, eis aqui o primeiro passo de toda a metodologia que se fundamente nas novas linguagens (...)” (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 61). Para o autor é necessário que essa metodologia dê capacidade de observação e objetividade, ou seja, educar pela percepção, apoderar-se do conhecimento através dos sentidos. A existência corporal do homem no mundo e seu processo de humanização não são possíveis sem relação perceptivo-social numa dimensão espacial, temporal, cultural e histórica.

A semiologia espacial comunica. “O espaço corporal define-se pelos limites de nossos sentidos... (...) ... os contatos humanos são definidos pela distância entre os indivíduos...” (GUIRAUD, 1991, p. 77). Semiologia ou semiótica significa “ciência geral de todos os sistemas de signos” (JAPIASSU e MARCONDES, 1990, p. 222). A organização espacial representa para o indivíduo uma aprendizagem de repulsão e atração. Alguns autores utilizam o termo proxêmica para definir espaço físico no sentido da relação proximidade *versus* distância. (RECTOR e TRINTA, 1993; GUIRAUD, 1991; DAVIS, 1979).

O comportamento proxêmico do indivíduo pode ser determinado pela cultura e pelas peculiaridades em causa, mas, também por outros valores. A individualidade não se restringe aos limites da pele, mas se estabelece entre o outro. A proximidade pode transmitir mensagens muito mais sutis do que ameaça (DAVIS, 1979).

O espaço tem seu valor social, RECTOR e TRINTA (1993, p. 73-74), assim o descrevem:

A distância íntima – é à distância na qual o contato físico ocorre através de um movimento qualquer da cabeça ou do tronco. Há envolvimento físico de ambos os participantes, pela proximidade, pelo contato de seus corpos.

A distância pessoal – é uma distância de certa intimidade, que serve para cumprimento formal.

A distância social - admite gradações. Se é próxima, utilizamos quando fazemos transações comerciais. Há uma distância social maior. O contato comunicativo é predominantemente visual.

A distância pública - importa considerar o grau de interação humana pelo uso do espaço.

O espaço corporal que distancia ou aproxima é instância de aprendizagem.

O espaço pode ser compreendido como o corpo que desvela seu próprio eu, ou como, espaço físico, que também interfere no desvelar corporal.

Esse espaço corporal define-se pelos limites de nossos sentidos, que variam conforme cada um deles: a distância é nula no tato, que é o sentido da carícia e da agressão, o das sensações térmicas, sexuais, gustativas. O campo de olfato é reduzido (no homem, pois pode estender-se a vários quilômetros em certos insetos), o da visão e da audição é mais extenso, mas varia em função da situação: certas modificações do olhar ou da voz, reveladoras das intenções do outro, podem não ser perceptíveis senão a pequenas distâncias (GUIRAUD, 1991, p. 77).

Ao lado da dimensão espacial, RECTOR e TRINTA (1993) fundamentam a dimensão temporal ou cronêmica, que são variáveis conforme as culturas, as circunstâncias e a situação.

O conceito de tempo é parte essencial da forma como vemos o mundo e interagimos com ele. O tempo tem uma orientação cultural e pode ser: tempo técnico – aquele medido cientificamente ou tempo formal – percepção consciente do tempo, ensinado culturalmente. “Nosso corpo tem as suas horas diurnas e as suas horas noturnas. Nosso sentido tem uma estação predileta. O olfato, desabrocha no outono, e a vista na primavera. O ouvido prefere o inverno e o gosto o verão” (BERTHERAT, 1990, p. 29).

A forma de encarar o tempo tem a ver com o sistema biológico. A vida sofre um corte a partir do tempo. “Na perspectiva do desenvolvimento do Homem através do tempo, do nascimento à morte, o primeiro estágio é o da infância; o segundo, o da idade adulta; no terceiro, a cabeça é determinada pelos novos campos de consciência que se abrem no curso dessas diferentes idades” (SOUZENELLE, 1987, 46).

É no tempo e no espaço que o corpo se torna ativo, energético, impulsivo, cheio de vitalidade. “É que o tempo, a uma só vez, a duração subjetiva que separa o desejo de sua satisfação, e o tempo objetivo e mensurável da ação econômica. Há um tempo do desejo e um tempo do trabalho que constituem duas entidades muito diferentes e cuja codificação é muito diferente conforme a importância que lhe atribui cada cultura” (GUIRAUD 1991, p. 86).

O tempo objetivo tem um valor simbólico muito forte, pois em determinadas situações representa poder, com valor econômico na estrutura social. O tempo subjetivo perante a cultura atual passa despercebido mas para o indivíduo tem grande valor significativo. Ele vai acrescentando marcas no corpo, que o próprio tempo não consegue desmarcar. “O corpo tem suas estações. Tem estações para o repouso, para o movimento, estações para a lembrança, para o tratamento, para a cura” (BERTHERAT, 1990, p. 29).

A estrutura temporal é significativa, pois reconhece o passado, presente, e deslumbra o futuro. A tomada de consciência pelo homem se concretiza mediante uma estruturação temporal aliada a espacial, histórica-sócio-cultural e biológica.

Considera-se que todos estes pressupostos epistemológicos do corpo e movimento são significativos para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, oportunizando uma melhor qualidade de movimento e conseqüentemente de vida.

2.4 CORPOREIDADE: O REENCONTRO COM A TERCEIRA VISÃO

A Corporeidade, como convergência do eu interior com o eu exterior, possibilita ao indivíduo a congruência com o outro e a com natureza. Trabalhar com a Corporeidade é estar aberto para um modelo de educação que estabeleça harmonia entre os homens e natureza. É desafiar modelos de educação ultrapassados que não atendam às necessidades, aos desejos, às características, aos sentimentos, às expectativas de desenvolvimento da totalidade do indivíduo. CAPRA (1982, p. 38), assim se posiciona:

Hoje, está ficando cada vez mais evidente que a excessiva ênfase no método científico e no pensamento racional, analítico, levou a atitudes profundamente antiecológicas. Na verdade, a compreensão dos ecossistemas é dificultada pela própria natureza da mente racional. O pensamento racional é linear, ao passo que a consciência ecológica decorre de uma intuição de sistemas não-lineares. Uma das coisas mais difíceis de serem entendidas pelas pessoas em nossa cultura é o fato de que se fazemos algo que é bom, continuar a fazê-lo não será necessariamente melhor.

Desafiar o corpo na totalidade é desinquietar, é provocar, é desestruturar. Para trabalhar o corpo e o movimento de forma integral não basta apenas o fazer corporal, é necessário compreender este fazer em um determinado contexto, tempo, espaço. Este fazer e compreender oferece uma consciência de corpo que pode significar para o indivíduo uma forma diferente de ser e estar no mundo. Para alcançar o desenvolvimento tão apregoado nesta dissertação, o indivíduo precisa ter estimulado os dois lados do corpo, ou seja, o hemisfério cerebral direito e o hemisfério cerebral esquerdo. Para CAPRA (1982, p. 35),

O racional e o intuitivo são modos complementares de funcionamento da mente humana. O pensamento racional é linear, concentrado, analítico. Pertence ao domínio do intelecto, cuja função é discriminar, medir e classificar. Assim, o conhecimento racional tende a ser fragmentado. O conhecimento intuitivo, por outro lado, baseia-se numa experiência direta, não intelectual, da realidade, em decorrência de um estado ampliado de percepção consciente. Tende a ser sintetizador, holístico e não-linear.

O corpo é uma obra de arte esculpida pela natureza e desprezado pela própria cultura humana. O corpo na sociedade do consumo está reduzido a uma máquina que utiliza mais o lado esquerdo do cérebro e que, enquanto for nova tem valor de produção e ganha “manutenção”. À medida que esse corpo-máquina vai se deteriorando em função do tempo, da exploração e da falta de “cultivo humano”, ganha exclusão social, marginalização... O corpo-arte, que não chega desenvolver a potencialidade do lado direito do cérebro, vira corpo-entulho para a sociedade e para o próprio indivíduo.

Nesta dissertação procura-se dar uma perspectiva holística à corporeidade. KOLYNIK FILHO (1993, p. 27), em seu trabalho de mestrado justifica: “A matriz epistemológica que originou a concepção histórico-socio-cultural do desenvolvimento cognitivo e a do materialismo histórico dialético, entendido pelo autor como a mais adequada para a produção de conhecimento científico sobre o homem numa perspectiva holística, na qual não se estabelecem dicotomias entre corpo e mente e entre indivíduo e sociedade”.

Holística vem do grego *Holos* que significa **totalidade**, (CREMA, 1989). Trabalhar a totalidade do indivíduo “é possibilitar o desenvolvimento da percepção e abertura do espaço interior, para que possa ser experimentado o sabor da vivência holística, que significa o seu essencial e transformador testemunhar ontológico” (CREMA, 1989, p. 73). Trabalhar o corpo e movimento em uma perspectiva holística é estabelecer uma relação entre consciência e realidade e possibilitar o despertar para a liberdade singular e coletiva.

A singularidade do indivíduo é a afirmação para a vida social, para o reconhecimento como sujeito que produz história e cultura, mas também é um sujeito biológico, ontológico. É a legitimidade como ser subjetivo, autônomo.

“Autônoma é a pessoa que governa a si própria, ao contrário da pessoa heterônoma, é aquela que se governa com base no raciocínio e no código de valores de outrem” (PINTO, 1999, p. 42). Todo este processo se desenvolve em uma educação comprometida com a humanização e a hominização do indivíduo. Ser esse sujeito autônomo é ter uma educação que promova a união dos dois hemisférios: direito e esquerdo. A união se estabelece através do corpo caloso, ou seja, a terceira visão.

Pesquisas e observações clínicas acerca da lateralização de funções no córtex cerebral evidenciam que a função analítica, do raciocínio lógico, da previsibilidade e da angústia humanas, tem no hemisfério esquerdo o seu substrato neurofisiológico, enquanto a sintética fundamenta-se no hemisfério direito, da intuição, a captação gestálticas de padrões e de melodias. Entre eles e conectando-se os dois hemisférios há o corpo caloso, um espesso feixe de nervos que agrega milhões de fibras nervosas que interligam os dois centros cerebrais (CREMA *apud* WEIL, 1993, p.154).

A educação atual ainda dogmatiza o hemisfério esquerdo como o meio principal de aprendizagem, o racional. Esse hemisfério compreende o método analítico, enquanto que o hemisfério direito compreende o método sintético. “Na busca da percepção do todo, a visão holística considera não somente a razão e a sensação, mas também a intuição e o sentimento como vias de construção do real. É preciso pensar de forma analítica juntamente com as funções cerebrais intuitivas, emocionais, sintéticas e espirituais” (CARDOSO, 1995, p. 37).

O quadro abaixo apresenta a dialética entre os dois métodos e visualiza-se o quanto a educação precisa avançar para acompanhar as modificações desenfreadas que estão ocorrendo no planeta. (CREMA, *apud* BRANDÃO, 1991, p. 95) mostra as características dos dois métodos:

QUADRO 3 – AS CARACTERÍSTICAS DOS MÉTODOS.

ANALÍTICO	MÉTODO SINTÉTICO
Reação ao dogmatismo e obscurantismo medieval Ênfase na parte A serviço da decomposição Fatos específicos, particulares Tendência reducionista Via quantitativa Caráter mecanicista Fundamentos principais: razão e sensação Somático (5 sentidos clássicos) Necessidade e leis Determinista Exatidão, regularidade Codificação matemática Reprodutividade Visa o controle Previsibilidade Geral, regularidade Inclinação indutiva Progressividade, acumulação Relação causal Ponto de vista da causalidade Espaço externo (exterioridade) Nível do objeto Realidade objetiva Experimental Hemisfério cerebral esquerdo Exclusão do sujeito (dualidade) Função explicativa Aplicado às ciências da natureza Alguns mentores: Galileu, Bacon, Descartes, Newton, Freud, Berne...	Reação ao racionalismo positivista e analisicismo moderno Ênfase na totalidade A serviço da unificação Realidade plena, total Tendência ampliativa, globalista Via qualitativa Caráter organicista Fundamentos principais: emoção e intuição Psíquico Liberdade e responsabilidade Indeterminista Incerteza, flexibilidade Codificação poética-metafórica Unicidade Visa a participação Imprevisibilidade (inclui mistério) Singular, biográfico Inclinação dedutiva Instantaneidade, descontinuidade Relação acausal: sincronicidade Ponto de vista da finalidade (sentido) Espaço interno (interioridade) Nível do sujeito Consciência, valores Experiencial Hemisfério cerebral direito Inclusão do sujeito (não dualidade) Função compreensiva Aplicado às Ciências do espírito Alguns mentores: Diltey, smuts, Jung, Soler, Frankl, Krishnamurti.

Os dois métodos são complementares e não antagônicos. A visão holística não pretende negar o método analítico, mas entender a necessidade da complementaridade entre analítico e sintético. A educação para o próximo milênio precisa articular esses elementos para reencontrar um caminho sólido de transformação humana. BEHRENS (1999, p. 63), afirma: “a dimensão que se pretende com uma perspectiva sistêmica ou holística é que o homem recupere a visão do todo. Que se sinta pleno, vivendo dentro da sociedade como um cidadão do mundo e não como um ser isolado em sua própria individualidade”.

A transformação educacional que se pretende deve priorizar o homem como sujeito que se auto-cria, recria e modifica sua realidade se modificando. O corpo necessita ser cultuado e cultivado para que possa ser flexível, possibilitando caminhos criativos aos desafios da aprendizagem, envolvendo o corpo inteiro. “A sociedade atual é desprovida de sabedoria corporal e farta de vazio interior” (BERTHERAT, 1990, p. 78).

A paralisação e a inércia corporal ainda verificada na sociedade atual deve dar espaço para a alegria do movimento corporal se transformando em aprendizagem prazerosa. “O corpo é a base do prazer, todo prazer é corporal” (PINTO, 1999, p. 130). Esta aprendizagem prazerosa deve ser estimulada pelo ato pedagógico do professor e estar pautado na paciência, na sensibilidade, na percepção do referencial do aluno. O estímulo que desafia promove a motivação para a autotransformação.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 DEMARCAÇÃO METODOLÓGICA

A fundamentação teórica desta pesquisa indicou que a Corporeidade pode ser uma forma de aprendizagem da qual a educação deve se valer. Torna significativo ressaltar que os conceitos científicos relativos ao corpo e à motricidade, abrem perspectivas de consciência para o indivíduo. Ser e estar no mundo provido de consciência, dá ao indivíduo possibilidades de refletir a realidade objetiva. Desta forma surgem as percepções, sensações, representações, conceitos, etc.

Por outro lado, constatamos na mesma pesquisa que o tratamento dado ao corpo na sociedade ainda sofre a ruptura corpo/mente, fragmentado em partes para ser compreendido. A alienação é uma das características deste dualismo corpo/mente.

De posse desse referencial teórico, somado a nossa práxis na universidade, nos sentimos embasados para irmos *in loco* com os alunos do curso de Pedagogia (dos anos de 1995 a 1997), que já cursaram a disciplina de Pedagogia do Movimento Humano, verificar se na realidade concreta pedagógica das escolas se dá ênfase à Corporeidade³, para saber como esses professores (alunos de Pedagogia dos anos de 1995 a 1997) trabalham e compreendem o

³Corporeidade entendida nesta dissertação como corpo que habita o espaço, nesta dimensão, a corporeidade é a habilidade essencial de autofazer-se, do auto-organizar-se humano na sua complexidade (ASSMANN, 1995).

conceito de Corporeidade como elemento significativo na sua formação profissional.

A metodologia utilizada nesta pesquisa fundamenta-se na dialética, segundo GAMBOA, *apud* FAZENDA (1994, p. 98): "As pesquisas dialéticas se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria e prática (razão transformadora)".

A pesquisa tem uma abordagem crítico-dialética que questiona a visão estática da realidade, a qual esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. A postura desta abordagem é crítica e pretende, mais que o conflito das interpretações, desvelar o conflito dos interesses.

As pesquisas crítico-dialéticas (terceiro grupo) questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o "conflito das interpretações", o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um "interesse transformador" das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (GAMBOA *In* FAZENDA, 1994, p. 97).

Visando um interesse transformador da situação ou do fenômeno estudado, resgatando sua dimensão histórica e social, desvendando possíveis mudanças. A formação do conceito de corporeidade de forma consciente, visa a participação ativa na organização social e na ação política pedagógica.

Para GAMBOA, *apud* FAZENDA (1994, p. 101-102):

A abordagem dialética também não renuncia à origem empírica objetiva do conhecimento, à semelhança da ciência analítica, nem renuncia à interpretação e compreensão fenomenológicas que as considera como elementos abstratos, necessários à construção do conhecimento (o concreto no pensamento). É por isso que, na concepção de ciência da dialética, as outras concepções são constantemente retomadas, criticadas e reintegradas, visando sua superação.

À luz da fundamentação teórica que dá suporte a esta dissertação articulada com os dados da pesquisa e os depoimentos da autora, a metodologia usada nesta pesquisa segundo GAMBOA (*apud* FAZENDA, 1994) caracteriza-se por:

Nível técnico – o nível técnico da pesquisa utilizou: entrevista e questionário com os alunos do curso de Pedagogia dos anos 95, 96 e 97, que já cursaram a Disciplina Pedagogia do Movimento Humano, com o objetivo de explicitar como a teoria e a prática da corporeidade podem ter alterado o trabalho pedagógico das alunas pesquisadas. A pesquisadora apresenta depoimentos quanto à trajetória das alunas pesquisadas do curso de Pedagogia. GAMBOA, *apud* FAZENDA (1994), relata que as pesquisas crítico-dialéticas, se utilizam também de técnicas não-quantitativas como: entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida, análise do discurso além da “pesquisa-ação” e a “pesquisa participante”.

Nível teórico - O nível teórico da pesquisa versou sobre as experiências, reflexões e práticas pedagógicas das alunas enquanto profissionais, numa análise contextualizada, com um referencial teórico. Nesta pesquisa de dissertação, a análise contextualizada do problema foi encaminhada segundo a importância e necessidade que a corporeidade adquiriu no tempo atual. É bem amplo esse contexto interdisciplinar: há enfoque da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia, Filosofia, da Educação Física...

O referencial teórico da pesquisa fundamentou a evolução histórica da categoria corpo na Educação Física brasileira, mostrando a evolução da cultura corporal. A pesquisa apresentou uma possibilidade de trabalhar a Corporeidade numa visão filosófica/pedagógica de educação, no qual o homem é visto na

totalidade que produz cultura e interage socialmente. Nesse contexto é preciso uma pedagogia diferenciada que processe esses conhecimentos de forma científica articulada com a cultura.

O corpo identitário do homem ganhou enfoque numa visão sociológica, procurando superar a descaracterização humana ocorrida em função dos avanços do mundo moderno. O corpo descaracterizado de identidade nessa sociedade não encontra mobilidade para reivindicar suas necessidades bio-psico-físico-social e profissional. A descaracterização corporal e a falta de mobilidade social fortalecem uma aculturação de indivíduos desprovidos de identificação.

A sexualidade traduz a necessidade da identificação humana, da consciência de corpo, da energia necessária a sobrevivência. Para estes fundamentos teóricos terem sentido educacional, buscamos os pressupostos epistemológicos do corpo e do movimento que articulado em uma teoria ecológica de desenvolvimento humano pode contemplar a totalidade do homem.

Um dos elementos que caracteriza a dialética é a criação das condições para a transformação de uma dada realidade. A visão da realidade corporal estática, hoje na sociedade, é de um elemento apenas estético. Estética entendida como padrão de beleza estabelecido pela mídia: um corpo apenas 'cultuado', sem qualquer valoração ética e moral. A mídia utiliza esse corpo como objeto para tirar proveito econômico, promovendo a descaracterização da identidade do corpo-sujeito.

A pesquisa explicitou uma possível realidade dinâmica, proposta e vivenciada da Corporeidade pelas alunas de Pedagogia no contexto profissional. "Conhecer a realidade significa compreendê-la, algo diferente de manipulá-la, ainda mais se tratando da realidade humana. Essa compreensão

exige procedimentos ordenados e rigorosos que supõem um método de pesquisa e uma concepção de ciência diferentes da ciência natural analítica” (GAMBOA, *apud* FAZENDA, 1994, p. 100). O corpo, no decurso da história, sempre possibilitou conflitos de interesses por ser um instrumento poderoso para a autotransformação ou para a auto-alienação do indivíduo, para transformar a sociedade ou para manter o *status quo*. Para GAMBOA, *apud* FAZENDA (1994, p. 103-104):

Nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais.

A pesquisa indicou que na práxis pedagógica das alunas pesquisadas do curso de Pedagogia, há um compromisso social e pedagógico em trabalhar o conceito Corporeidade de forma reflexiva e corporal nas suas atividades educacionais. “As pesquisas com preocupação diacrônica são coerentes com a visão dinâmica da realidade e as noções ontológicas de ‘mundo inacabado’ e ‘universo em construção’ e estão preocupadas em perceber os fenômenos no seu devir e na sua história” (GAMBOA, *apud* FAZENDA, 1994, p. 106).

A prática social específica profissional das alunas pesquisadas do curso de Pedagogia ocorreu durante a disciplina Pedagogia do Movimento Humano, a qual possibilitou um referencial teórico-prático sobre a Corporeidade, o que pode ter possibilitado caminhos de mudanças em suas ações pedagógicas. A prática profissional foi a educação escolar, ao nível da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, enquanto professores.

3.2 A PESQUISA

3.2.1 O Tipo de Pesquisa

A pesquisa de campo dá sustentação para esta dissertação, de acordo com a terminologia de GAMBOA, *apud* FAZENDA (1994).

3.2.2 Objetivo da Pesquisa

De acordo com o problema formulado o objetivo geral da pesquisa é **analisar e projetar um possível conceito de Corporeidade na formação da docência do aluno do Curso de Pedagogia.**

3.2.3 População em Estudo e Amostra

A população pesquisada compreende alunos do curso de Pedagogia da Fundação Educacional Regional Jaraguense, dos anos de 1995 a 1997.

A amostra consistiu em dezesseis alunos, com experiência pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Esses alunos apresentaram as seguintes características:

QUADRO 4 - POPULAÇÃO EM ESTUDO E AMOSTRA

ANO	Nº ALUNOS	PESQUISADOS		SEXO	
		Nº	%	M	F
1995	36	5	14	-	5
1996	44	5	11	-	5
1997	22	6	27,5	-	6
TOTAL	102	16	-	-	16

Fonte: Questionário (Curso de pedagogia – FERJ).

As alunas pesquisadas possuem experiência no magistério na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, por um período superior a três anos como pode se verificar no quadro abaixo:

QUADRO 5 – NÍVEL DE ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIA

NÍVEL DE ATUAÇÃO	Nº DE ALUNAS PESQUISADAS
Educação Infantil	08
Ensino Fundamental 1ª série	02
Ensino Fundamental 2ª série	02
Ensino Fundamental 3ª série	02
Ensino Fundamental 4ª série	02

Fonte: Cadastro Curso Pedagogia – FERJ.

Os Conteúdos trabalhados na disciplina Pedagogia do Movimento Humano com ênfase na Corporeidade foram: Conceito de Corporeidade, Abordagem antropológica da corporeidade, Abordagem filosófica da corporeidade e Construção cultural do corpo.

3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O primeiro instrumento utilizado para esta pesquisa foi: uma entrevista com 5 alunas do curso de Pedagogia que já tinham cursado a disciplina Pedagogia do Movimento Humano e que trabalhavam na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série do 1º grau (Anexo 1).

A entrevista foi aplicada com o objetivo de verificar se os conteúdos trabalhados na disciplina Pedagogia do Movimento Humano atende às necessidades corporais pedagógicas que as escolas têm para desenvolver seus projetos de trabalhos.

O segundo instrumento, foi um questionário elaborado a partir de categorias levantadas na entrevista e com os conteúdos trabalhos na disciplina Pedagogia do Movimento Humano (Anexo 2).

Finalmente, o terceiro instrumento, são depoimentos da pesquisadora sobre a evolução das alunas no decorrer da disciplina Pedagogia do Movimento Humano.

Portanto, os instrumentos atendem três etapas da pesquisa: primeiro, verificar as necessidades das escolas quanto ao trabalho do corpo que o programa da disciplina Pedagogia do Movimento Humano não atende, segundo, explicitar como as alunas compreendem e trabalham o conceito da Corporeidade

na sua ação pedagógica e o terceiro momento são os depoimentos da pesquisadora enquanto professora da disciplina, explicitando como as alunas iniciam a disciplina, como ocorrem as mudanças de comportamento e como concluem.

3.4 PROCEDIMENTOS

A entrevista foi feita pela pesquisadora durante o intervalo da disciplina Pedagogia do Movimento Humano (4ª fase), com 5 (cinco) alunas da 6ª fase que já tinham cursado a disciplina Pedagogia do Movimento Humano. A entrevista foi realizada dia 08/11/99, no período noturno, em uma das salas da Instituição.

A mesma foi gravada e depois transcrita. As alunas entrevistadas trabalhavam na rede municipal na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. A intenção foi entrevistar alunas que já tinham uma caminhada pedagógica, para que se pudesse saber quais eram as suas necessidades nas escolas quanto à Corporeidade, que o curso de Pedagogia não atendia.

De posse da entrevista e verificada a realidade das respostas, foram selecionadas categorias, a partir das quais foi estruturado um questionário para irmos a campo verificar como a corporeidade pode contribuir na práxis pedagógica. Este questionário foi aplicado a três (uma amostra intencional de) alunos que estavam concluindo o curso de Pedagogia e que já possuíam uma prática pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.

Com o questionário testado e aprovado, foi solicitado à secretaria da Fundação Educacional Regional Jaraguense, a relação dos alunos de 1995 a 1997, para serem contactados junto às suas escolas. Os alunos contactados e

convidados para responderem aos questionários estavam atuando na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Foram distribuídos vinte e cinco questionários, dos quais dezesseis foram devolvidos respondidos. O questionário segue em anexo (Anexo 2).

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

De posse dos dados do questionário, ou melhor, do “ponto de partida é assim o concreto empírico, uma fonte de dados a partir dos quais a reflexão se organiza, através das categorias de pensamento” (WACHOWICZ, 1984, p. 25). O passo seguinte foi levantar as categorias e iniciar a análise dos dados coletados. “(...) a Coleta e a Análise de Dados são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância nelas do investigador, que precisam de enfoques aprofundados (...)” (TRIVINÕS, 1987, p. 137).

As categorias foram constituídas da seguinte forma: foram selecionadas todas as respostas da mesma pergunta, em seguida, verificou-se quais foram as palavras chaves em todas as respostas. Categoria segundo JAPIASSU e MARCONDES (1990, p.45) é “a unidade de significação de um discurso epistemológico”.

As categorias ficaram assim constituídas:

Questão 1. Totalidade - movimento - sentimentos - presente no mundo através do corpo - técnica - linguagem – aprendizagem cultural.

Questão 2. Conhecimento e consciência da corporeidade – auxílio à educação física.

Questão 3. Teoria e prática articulada – conhecimento do próprio corpo.

Questão 4. Corporeidade em todas as disciplinas.

Questão 5. O trabalho existe mesmo sem consciência.

Questão 6. Dança – mímica – brinquedo cantado – movimentos naturais – ladainha – fantasia – passeio com dramatização e teatro – jogo – esporte – ginástica – psicomotricidade – confecção de sucata – atividade com massa, argila, montagem som – recreação – música – poesia – gincana.

Questão 7. Lateralidade – equilíbrio corporal – auto-estima – segurança – coordenação motora – autoconfiança – ritmo – desenvolvimento psico-motor – integração social – saber ganhar e perder – concentração – criança é mais extrovertida – idéias – valores – emoções – percepção – linguagem – desenvoltura – aprendizagem – autonomia – criatividade – auto-valorização – estímulo – auto-realização – afetividade – comunicação – construção do sujeito – espaço físico – habilidades – construção de regras – cooperação – solidariedade – diálogo – respeito a si e ao outro – atenção – expressão corporal – naturalidade – esquema corporal – limites – paciência – dicção – memorização – imaginação.

Questão 8. Auto-conhecimento

Questão 9. Consciência de si e do mundo.

Os questionários respondidos receberam uma senha alfabética, de “A Q”.

As descrições e análises das categorias foram ocorrendo na ordem alfabética.

Para cada questão procuramos relatar, na íntegra, em média de quatro a cinco citações das pessoas pesquisadas. As amarrações metodológicas foram baseadas na triangulação dos dados.

A técnica de triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVINÓS, 1987, p. 138).

A triangulação dos dados durante a análise foi composta pela: fundamentação teórica da dissertação, pela análise das respostas obtidas nos questionários das alunas pesquisadas e pela reflexão da trajetória educacional-social-cultural vivenciada por esta pesquisadora.

A pesquisa apresentou muitas categorias cuja leitura das respostas propiciou um plano conceitual já existente, fundamentado nos autores na fundamentação teórica da dissertação, com os quais dialogamos através de um processo reiterativo, ou seja, citamos e interpretamos à luz de conceitos próprios e outros que foram sendo descobertos no processo reflexivo dialético.

A expectativa era que novas categorias pudessem surgir e ampliar o tema

pesquisado e atender às necessidades que não foram priorizadas na disciplina Pedagogia do Movimento Humano.

3.6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS

A primeira pergunta feita às pessoas pesquisadas foi: **O que você entende por Corporeidade?** A pesquisa ressaltou alguns conceitos significativos, nos quais a totalidade, teve ênfase. A pesquisada “E” relata: “Entendo corporeidade a partir de uma visão de totalidade humana. O homem, ao afirmar-se no mundo objetivo, o faz em todos os sentidos. Não havendo distinção entre consciência e corpo. Pensar em um ser de relações só é possível a partir do princípio da totalidade”.

Observa-se nessa declaração da pesquisada “E” que o conceito corporeidade precisa ser vivenciado e refletido em todas as dimensões humanas. KOLYNIAC FILHO (1993, p. 31), confirma a necessidade dessa compreensão pedagógica:

Quanto à aquisição de um sistema organizado de conceitos sobre o movimento humano consciente, esta constitui um dos aspectos fundamentais para que o sujeito possa interpretar suas experiências e necessidades motoras de modo satisfatório, estabelecendo relações entre diferentes atividades motoras, que se dão em contextos diferenciados, mas que têm como ponto de convergência o indivíduo como totalidade biopsicossocial.

A Corporeidade na realidade que foi pesquisada explicitou que a totalidade do ser humano deve ser desenvolvida na íntegra, no contexto educacional. Observa-se a necessidade de um novo paradigma que dê conta desta nova realidade que a sociedade espera para o novo milênio.

Esse paradigma deve estar atrelado à linguagem como meio de comunicação, interação, desejo, solidariedade, no qual os sentimentos são

enfoques que nutrem a vida e dão consciência à existência de estar presente no mundo via corpo. "A percepção da corporalidade, para além do discurso ideológico dominante, pode significar a percepção do homem enquanto totalidade, que se traduz pelo seu caráter natural, econômico, social e histórico, imerso, na qualidade de produto e produtor, em condições materiais concretas determinadas e passíveis de transformação" (CARLINI, 1993, p. 53). Enquanto que a pesquisada "N" conceitua:

Corporeidade é o mesmo que corporalidade, refere-se ao corpo, que o pertence. É o conhecimento e identificação das características e qualidades do próprio corpo e do corpo dos outros, de suas semelhanças e diferenças, funções, limitações e possibilidades. Nesta concepção falar do corpo é falar de movimento, o movimento é tudo o que nos dá indícios da vida, só através do ato motor que nos aproximamos do mundo.

Verificamos através das respostas, que a educação começa a trilhar caminhos de esperança no qual o corpo também recebe atenção e respeito e se concretiza como fonte inesgotável à educação. Assmann e Alves, entre outros, afirmam que a Educação precisa de linguagem pedagógica que trabalhe a inscrição corporal, conforme relatamos nos escritos desses autores, no Capítulo I desta pesquisa.

Acreditamos que estamos caminhando para alcançarmos um possível equilíbrio entre corpo, mente e espírito tão necessário à unicidade do homem, como também sua interação com outros homens e natureza. FREIRE em entrevista a NOGUEIRA (1996, p. 19), confirma as citações e assim se manifesta quanto à corporeidade:

A corporalidade é um tipo de consciência que se baseia numa inteireza consigo mesma. E isso se expressa, ao desenvolver-se nas interações com os objetos e com outros Seres Humanos. Não apenas a consciência de mim mesmo que me sugere a consciência do entorno mas, penso eu, a consciência de inteirar-se do Mundo e com o Mundo que me permite criar noções do "eu consciente".

A Corporeidade é uma linguagem, citado por “Q” que assim conceitua: “O corpo fala, é uma linguagem. O seu movimento emite valores, sentimentos, emoções..”. O corpo, quando se manifesta ou não, é sinal de comunicação, intuição, ansiedade... pois mesmo quando se oculta do movimento é porque este silêncio também expressa desejo, sentimento, emoção...

Quando defendemos a corporeidade como uma possibilidade de mudança para a educação na introdução desta pesquisa e fundamentamos com vários autores, entre eles Assmann, é porque uma nova concepção de corporeidade situa o indivíduo no mundo na sua totalidade. Quando as alunas pesquisadas iniciaram a disciplina Pedagogia do Movimento Humano nos anos de 1995 a 1997, o entendimento que tinham sobre o corpo era apenas de um corpo biológico, sem uma clareza de um corpo que precisa interagir com outros corpos, com a natureza e que precisa estar contextualizado, principalmente no aspecto pedagógico. CARDOSO (1995, p. 20) reforça: “A ambigüidade existencial do homem se funda, portanto, na relação dialética de suas duas naturezas: a biológica e a cultural”.

Outra característica importante citada nas respostas foi o equilíbrio mente, corpo e espírito. Hoje, mais do que nunca, o homem sente necessidade de transcendência interior, de acreditar nas suas possibilidades, na força que move a vida, para poder transcender às forças externas e buscar algo superior que lhe confere a vida.

Quando fundamentamos a sexualidade no Capítulo 2, sentimos a necessidade da conscientização educacional de trabalhar a energia corporal que transborda sensualidade, erotismo, como forma de expressão, reprodução humana e necessidade de extravasar esta energia para o equilíbrio natural do ser

humano. SOUZA (1999, p. 62), acrescenta:

Existe uma relação íntima e dinâmica entre o espiritual, o biológico e o psicológico e esses três níveis atuam respondendo às necessidades de cada um. Nessas necessidades ou tendências está a percepção do que desejamos, do que avaliamos e selecionamos com envolvimento emotivo. A afetividade é a percepção do que desejamos, daquilo que nos toca, nos afeta, para o que receptivos.

O homem, na sua caminhada histórica, é desprovido de consciência desta natureza mas hoje este despertar o conduz a uma qualidade de vida não material mais significativa como Ser. Para a participante “L” Corporeidade é a “relação corpo-educação por meio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura. Vivência do próprio corpo”.

A corporeidade aprofunda a vivência do próprio Eu, na busca do equilíbrio com o outro e com a natureza; esta vivência amplia a aprendizagem e torna-a significativa como elemento histórico que produz cultura à medida que evolui e modifica sua natureza pessoal, interpessoal e contexto social. “A aprendizagem, além de ser a aquisição de conhecimento e habilidades técnicas, é um processo pelo qual o aprendiz se coloca a caminho do saber-ser. É construir a ciência com consciência. Desse modo, a aprendizagem não está centrada no professor, ‘nem no educando, mas no encontro experiencial entre eles’ (CARDOSO, 1995, p. 56).

No Capítulo 2, quando abordamos o tema Corporeidade numa visão filosófica/pedagógica de educação, relatamos que a educação necessita com urgência da aprendizagem corporal, ou seja, o “sexto sentido muscular” como GAIARSA (*apud* BRANDÃO, 1991) assim defende. Citamos alguns autores que sustentam essa idéia, como Assmann, Moreira, Gonçalves, Berge, Bertherat, Alves...

Para a participante “O” a corporeidade é “o conhecimento do seu próprio (sic) através de técnicas em que se possa reconhecer a importância de cada

parte do corpo, bem como suas funções". A Corporeidade abre espaço para a técnica como processo que transforma o movimento em arte e lhe dá moldura estética. Que enriquece e diversifica o movimento como qualidade de vida do próprio corpo. A técnica que se busca e se utiliza para trabalhar o corpo em movimento é o desafio para a auto-superação e conscientização profissional.

Como se pode verificar, os conceitos emitidos acima sobre corporeidade denotam uma possível perspectiva holística. CARDOSO (1995, p. 53-54) mostra como a totalidade está inclusa na holística:

o princípio da *não-fragmentação* é a base da educação holística. Seu objetivo central consiste em despertar uma nova consciência que supere – nos planos teórico e vivencial – as dicotomias estabelecidas artificialmente, obstáculos de nossa humanização: sujeito-objeto, interior-exterior, eu-outro, corpo-mente, matéria-espírito, felicidade-sofrimento, vida-morte, este mundo-outro mundo. Quando o indivíduo busca a consciência do Ser como totalidade, busca também a plenitude de seu próprio ser como totalidade e como elemento integrado ao Ser. Este caminho de humanização desenvolve, na pessoa, profundos valores espirituais.

A educação dentro da perspectiva holística trabalha o homem na sua totalidade, como sujeito em prática, dinâmico, estético, solidário, ético.

O grande desafio da visão holística é a superação do saber fragmentado, que foi dividido na escola em disciplinas isoladas, assemelhando-se ao trabalho na indústria que se tornou especializado e repartido em setores e, por consequência, os homens passaram, na escola e no trabalho, a se restringir a tarefas estanques sem a consciência global do processo e do produto (BEHRENS, 1999, p. 63-64).

Verificamos um certo nível de compreensão filosófica/pedagógica das pesquisadas sobre o tema Corporeidade, o que confere uma aproximação com os fundamentos teóricos desta pesquisa na introdução e no capítulo um. Este nível de "compreensão" filosófica/pedagógica demonstra uma inCORPOração consciente das profissionais enquanto alunas da disciplina Pedagogia do Movimento Humano. Esta inCORPOração, acreditamos ser o resultado do trabalho pedagógico que vem ocorrendo nestas Unidades Escolares que as

profissionais estão envolvidas, portanto, percebemos que a caminhada destas alunas avança numa perspectiva de contemplar o homem na sua totalidade.

Como educadora, você acha necessário que o profissional que trabalha com crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, tenha conhecimento e habilidades sobre a Corporeidade? Esta é a segunda questão do questionário. Uma das categorias indicada na pesquisa foi o profissional deve ter conhecimentos adequados e possuir habilidades sobre a Corporeidade para trabalhar a criança na sua totalidade.

O profissional deve ser habilitado para desenvolver seu trabalho pedagógico e ter consciência da sua totalidade como Ser. “Essa consciência do próprio corpo, caso não exista no educador, jamais poderá ser desenvolvida no educando” (ESPÍRITO SANTO, 1996, p. 45). Esta questão foi enfocada na introdução e fundamentada através dos seguintes autores: Paulo Freire, Adriano Nogueira, Gustavo Barrios e Marilda Behrens. Para reforçar citamos LOPES em entrevista à NOGUEIRA (1996, p. 18), a fim de confirmar o quanto o profissional precisa estar qualificado e consciente corporalmente, para poder experienciar com os alunos uma aprendizagem significativa e diferenciada. “Como a intuição é apenas parte do conhecimento, o Professor pode contribuir para que o Aluno vá inteirando-se. Ou seja que o Jovem seja de Corpo inteiro”.

O professor ou profissional imbuído desta tarefa deve saber expressar seus sentimentos, emoções, e outros meios de comunicação, através dos movimentos para poder interagir com seus alunos. O profissional também precisa ser “diferenciado”, em suas atitudes, em seu comportamento. “É essencial que o educador tenha tais conhecimentos, pois é através dos movimentos do corpo que a criança se comunica com o mundo, denotando sentimentos e emoções”

(participante “B”).

É fundamental que este profissional tenha um planejamento adequado às características, necessidades, desejos e expectativas dos educandos para que seus objetivos sejam atingidos. Além disso, é necessário que tenha plena convicção do desenvolvimento integral do aluno.

O ato intelectual é bastante global e, dentre suas opções de procedimentos, a tradição científica é um dos caminhos. Assim como pode mover-se segundo uma dimensão erótica, ou pode mover-se segundo dimensão estética. Enfim, o ato intelectual humano é um movimento permanente. Capaz de vários caminhos que dimensionam a sua eficácia em resolver conflitos, encaminhar problemas. Transformando, assim, solução de problemas e conflitos em exercício cultural (NOGUEIRA em entrevista a GUCCINI, IN: NOGUEIRA, 1996, p. 45-46).

A participante “H”, assim declara: “É fundamental que um profissional tenha conhecimentos sobre a Corporeidade, porque ele poderá avaliar e analisar o desenvolvimento e andamento do aluno”. WACHOWICZ ([199-], p.1), inclui a Corporeidade no segundo paradoxo da aprendizagem na pedagogia diferenciada, “a aprendizagem envolve a cognição no seu conceito atual, que integra os aspectos cognitivos e emocionais, assim como a corporeidade, os interesses, desejos e necessidades do estudante, enquanto avaliação, sendo determinada pelo processo de ensino e aprendizagem, contempla predominantemente os aspectos do conhecimento, sobretudo na Educação Superior”.

Essa versatilidade que o professor deve ter em sua bagagem pedagógica, amplia e verticaliza horizontes de transformação, o que de fato, deve ser o caminhar pedagógico em qualquer nível de ensino. Ressaltamos este enfoque quando fundamentamos a corporeidade numa visão filosófica/pedagógica de educação. Observa-se a preocupação da pesquisada “I” quando relata: “Tendo conhecimento da totalidade que é o seu aluno, o professor não vai apenas trabalhar o conteúdo programático, mas integrá-lo de forma ampla e humana na

escola e na sociedade”.

O professor deve estar convicto, ter percepção, visão, intuição daquilo que planeja para que os conteúdos atendam à individualidade do aluno enquanto aluno e que transcenda o nível escolar como sujeito que deve Ser para a sociedade. Participante “D” relata: “O educador deverá trabalhar bastante a corporeidade, onde [sic] e nas séries iniciais onde a criança deve sentir o seu corpo”. A preocupação de trabalhar o corpo se constata com muita clareza neste momento histórico que o curso de Pedagogia da FERJ vem vivenciando. “Temos que considerar, então, uma certa ‘densidade epistemológica’ da corporalidade (...)” (NOGUEIRA, 1996, p. 20).

Uma citação que chama atenção é da participante “C” pelo fato da pedagoga “querer” auxiliar o professor de Educação Física e com esta atitude demonstra preocupação em resgatar o aprendizado sobre o corpo e movimento. Assim se manifesta: “Estou passando por uma experiência atualmente. Quero auxiliar o professor de Ed. Física em suas aulas e para isso, estou resgatando o aprendizado que tive nas aulas de Pedagogia do Mov. Humano”.

O engajamento da pedagoga com o professor de Educação Física, refletem um forte desejo de mudança na ação pedagógica de ambos. A pedagoga se colocando a disposição para auxiliá-lo, enquanto ele, consciente da necessidade de mudar, se abre com vontade de aprender para ensinar. Essa permuta dialética entre os dois professores é o caminho para a renovação da consciência profissional. “Os sujeitos são pessoas que protagonizam a ação educativa, numa relação de parceria, cuja base é o trabalho de conquista do conhecimento da realidade. Este, por sua vez, é o objeto que justifica a existência da instituição: o saber” (WACHOWICZ, 1998, p.119).

O terceiro questionamento feito pergunta: O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil traz o Movimento como conteúdo para ser trabalhado, fazendo referência à Corporeidade. Qual sua opinião sobre este referencial? Podemos observar nas respostas das pessoas pesquisadas a preocupação do trabalho pedagógico estar voltado para a totalidade do ser humano. O homem como sujeito inesgotável, como arte humana que se transforma a todo instante em busca da felicidade. “Entendo que Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi muito feliz quando aborda a corporeidade e entende o movimento ou ato motor presente em todas as funções expressivas da criança” (participante “E”).

A Corporeidade se torna viva porque o movimento é sua alma. O movimento é o sorriso que o corpo consegue expressar para o mundo, principalmente quando este movimento é gerado pelo prazer. O movimento portanto deve ser reconhecido pela educação como fonte de energia que faz mover a transformação humana, que sem estes elementos corpo-movimento ou corporeidade, não há mudança nem transcendência. “Eu só me tornarei Outro sendo absolutamente eu mesmo. Eu só atingirei o Espírito liberando até o fim as potências da Matéria” (CHARDIN, 1997, p. 108).

Quando fundamentamos a corporeidade numa visão filosófica/pedagógica de educação, entendemos ser um caminho promissor para educação tendo o corpo e o movimento como referência cultural, ou melhor como cultura corporal. O conhecimento do próprio corpo é a certeza de estar no mundo e de fazer parte dele como sujeito histórico, cultural, social. DELORS (1999), no relatório para a UNESCO sobre educação para o século XXI, ressalta esta referência significativa para o indivíduo como cidadão. MOREIRA (1995), acrescenta que a educação

corporal é o princípio da aprendizagem humana humanizante.

Refletir o próprio corpo é emergir para a vida é reencontrar a arte de autotransformar-se. É sonhar e ter o sonho realizado como superação de corpo que se move numa teia de movimentos e de acordo com as condições do sujeito que se move, não encontra limites, só possibilidades. “É um grande passo para que a Educação Infantil (0 a 6 anos) possa desenvolver na prática o que está determinado na teoria” (participante “M”).

Observa-se a preocupação da teoria e da prática, estarem em harmonia. A fundamentação teórica da pedagogia do corpo e movimento e seus pressupostos epistemológicos, advêm em prol de uma unicidade da práxis. A consciência profissional deve ser fator principal de um trabalho pedagógico que deve unir teoria e prática como elo de mediação para a autotransformação e transformação do sujeito.

BEHRENS (1996, p. 101), escreve sobre os desafios na busca da competência do professor: “Ultrapassar a polarização entre o técnico e o político, a teoria e a prática, o saber e o fazer, tornar-se necessário, pois estas dicotomias se apresentam interligadas, e por isso não podem ser vistas como opostas e polarizadas”. A discussão pedagógica atualmente abre caminhos para a consciência profissional em busca da reflexão da prática cotidiana, como elemento significativo para a transformação social e para a auto-superação.

Para a pesquisada “N”: “a discussão pedagógica atual traz uma série de pontos para reflexão sobre o tema Corporeidade (movimento humano). Cada vez mais os profissionais da educação tomam consciência de que a criança constrói o conhecimento através de múltiplas e complexas interações e o movimento corporal faz parte dessas interações portanto, precisam ser bem trabalhados. O

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é válido e acrescenta”.

Relatamos na fundamentação teórica que introduzir a arte da corporeidade na educação é transpor limites e buscar desafios nas potencialidades do indivíduo, como Ser que auto-renasce dentro das suas possibilidades e expectativas. O corpo e o movimento são artes porque produzem cultura, fazem renascer a semente quando o solo está fertilizado. O corpo em movimento, que brota deste renascer, é corpo que produz nova cultura, com significado diferente, resignificada. Percebemos na declaração da participante “O” a preocupação de trabalhar com desafios. “Bom. A criança deve então, estar em constantes desafios nas mais variadas atividades com objetivos a serem alcançados através da música, da arte, da linguagem”.

Esse sujeito corporal enfocado pela pesquisada “O” busca sentido e significado nos jogos, teatro, dança, música, brincadeiras, gincanas, entre outras atividades que são inerentes à prática cotidiana e à vida escolar. Sua prática refletida possibilita à criança vários benefícios, entre eles a interação social e ecológica que promovem seu desenvolvimento como ser integral.

Na sua ação pedagógica você precisa da formação teórica para trabalhar a corporeidade? Esta é quarta questão que busca a realidade trabalhada. Percebemos nas respostas uma preocupação veemente quanto à necessidade da fundamentação teórica para entender e melhor desenvolver a prática pedagógica corporal. A participante “J” deixa claro o quanto a teoria se faz necessária para legitimar a prática. “Muitas vezes já havíamos praticado sem consciência do seu significado, porém a formação teórica nos dá subsídios para que possamos interferir de forma positiva neste processo”. Outra participante, a profissional “Q”, está convicta que a articulação teoria e prática, aliada à

corporeidade é essencial na ação pedagógica. “Em primeiro lugar acredito que na ação pedagógica é essencial que haja articulação TEORIA e PRÁTICA em todos os seus aspectos, inclusive sobre Corporeidade”. Assmann justifica a preocupação da participante “J” e intensifica a citação de “Q”, quando aborda que a corporeidade do ponto de vista científico fornece bases para uma teoria pedagógica. Esta fundamentação está inserida no Capítulo 2, dentro da visão filosófica/pedagógica da educação. Citamos WACHOWICZ (1998, p. 12), para reforçar o que Assmann relata:

a educação não é somente uma teoria, nem somente uma prática, mas é ação. Por esse motivo, não se pode estudá-la, e muito menos compreendê-la, com categorias formais, nas quais não cabe a ação da vida. Pois a vida é dialética, porque é movimento, e movimento contraditório: não corre numa só direção. Na Educação, como na vida, o círculo não é redondo e o tempo não morre (...)

A teoria é como o oxigênio, sem ela não há vida, não há ação pedagógica verdadeira. O professor precisa entender da prática, precisa saber refletir esta prática, pautado na teoria para poder reconstruir sua práxis. “Porque é através desta formação teórica sobre a Corporeidade é que vou estar ciente de como e porque realizo minha prática” (Participante “F”). No entanto, a pesquisada “L” advoga quanto à necessidade do entendimento teórico para reconstruir a prática. “Não basta fazer por fazer, é preciso conhecer bem o que vamos transmitir para podermos trabalhar com mais segurança e com um objetivo definido”.

Para ANASTASIOU (1998, p. 204-205), a teoria e a prática fazem parte de um processo a ser construído, e assim relata:

o confronto da teoria pedagógica com a prática existente, levando à necessária transformação de ambas não se dará de modo mágico e/ou natural. Também não se dará por determinação legal. É um processo a ser construído e que exigirá de todos nós o coletivo da universidade, determinação, estudos, experimentação, pesquisa, e portanto persistência e tempo.

A participante “N” além de ressaltar a importância pedagógica da práxis,

coloca com propriedade a questão didática que o professor deve ter: “Para se alcançar o objetivo de trabalhar com criança é necessário sim que o profissional tenha uma formação teórica no que se refere ao enfoque didático, para que este seja coerente com a concepção de ensino apresentada pelo referencial”. A didática é fundamental na “formação” do professor. O professor é como o oceano, tem que estar sempre salgado e em movimento, pois um professor insípido e inerte, nada mais é do que aquilo que nunca foi, professor. DAMIS, *apud* VEIGA (1989, p. 20), define didática como “a disciplina que trata dos meios do processo, das técnicas de ensino”.

A didática faz a mediação entre as experiências realizadas no contexto escolar e a teoria, é uma luz que precisa estar sempre iluminando o caminho. O professor utiliza a didática com a finalidade de abrir espaços à aprendizagem do aluno e a sua. A autora citada acrescenta: “a Didática pode contribuir para transformar a prática pedagógica da escola à medida que desenvolver uma compreensão articulada entre seu conteúdo de ensino e a prática social, enquanto pressuposto e enquanto finalidade da educação” (DAMIS, *apud* VEIGA (1989, p. 23).

A didática não se incorpora como num passe de mágica, ela é construída ao longo da experiência profissional pedagógica. “A educação não está centrada no professor ou no aluno, mas na questão central da formação do homem”. (VEIGA, *apud* VEIGA, 1989, p. 38). A didática corporal ainda está distante da ação pedagógica, mas há um despontar literário que sacode a formação do professor. “É que o corpo tem razões que a didática ignora” (ALVES, 1995, p. 66). O corpo clama por uma intervenção didática urgente, para melhor ser reconhecido no espaço escolar como corpo que é corpo e se faz corpo.

A didática é a alma que faz o professor vibrar e trabalhar de forma diferenciada de acordo com os interesses, necessidades, faixa etária, motivação, limites, possibilidades dos alunos. A participante “O” enfatiza que: “pela diferença de idades que tenho no grupo. Preciso respeitar o limite de cada idade e em outros momentos tenho que ajudar a desenvolver mais o potencial que já existe”. É relevante destacar a citação da participante “O”, pelo grau de percepção pedagógica, quando expressa o respeito à faixa etária das crianças e o trabalho diversificado que tem que executar para atender as necessidades de acordo com a idade.

Este ponto é crucial no trabalho pedagógico, haja vista o fato de a educação atual ainda se pautar numa educação voltada para a homogeneidade. Damos relevância a este aspecto na fundamentação teórica desta pesquisa, quando defendemos vários comportamentos corporais, suas reações, suas necessidades, seus sentimentos, entre outras formas que o indivíduo encontra para se manifestar. Citamos alguns autores que deram sentido a esta realidade do homem: Bertherat, Berge, Pereira, Wachowicz, Moreira, Kolyaniak Filho... Todos esses autores recebem um reforço de PERRENOUD (1993, p. 143), quando chama a atenção dos professores quanto à necessidade de mudança de consciência urgente:

Por diversas razões, os professores já não podem contar com o facto de terem perante si alunos com o mesmo capital escolar, com o mesmo nível de competência. A mobilidade geográfica aliada à descentralização, a rápida renovação dos programas, o sucesso desigual das novas pedagogias, a selecção menos brutal, a coexistência no sistema de formadores com sensibilidades muito diferentes, condenam cada um a interrogar-se, no início do ano escolar: quem são os meus alunos? O que é que sabem? O que é que querem?

Para o autor as mudanças e as reflexões são inevitáveis. O que percebemos, é que as mudanças ocorrem mais rápido com o aluno do que com o

professor. Este sempre encontra obstáculo para a autotransformação docente, cria resistência. Mas o desafio está lançado na sociedade aprendente como Assmann coloca na introdução desta dissertação. O professor necessita desenvolver a consciência corporal para refletir sua prática pedagógica. ALVES (1991, p. 42), salienta a preocupação defendida nesta dissertação:

Voltar ao corpo como grande razão tem, para mim, um sentido político e um sentido pedagógico. Político, porque é o corpo que dispõe de um olfato sensível aos aspectos qualitativos da vida social, em oposição às funções cerebrais, tão ao gosto dos tecnocratas e dos comandantes que trabalham sobre as abstrações quantitativas. Pedagógico, porque a sabedoria do corpo o impede de sentir, apreender, processar, entender, resolver problemas que não estejam ligados às suas condições concretas.

A formação do professor em nossa sociedade é muito deficitária o que acarreta prejuízos para o “cidadão” professor, aluno e sociedade. O avanço que vem ocorrendo na educação é insuficiente para atender a demanda de um mundo em transformações violentas. O trabalho pedagógico ressaltado pela pesquisada “O” é significativo e de muito valor humano, pois está voltada para atender as diferenças, as diversificações de atividades, à pluralidade. O que denota uma profissional consciente e atualizada. O professor só modifica a ação pedagógica a partir da reflexão da própria prática.

A Quinta questão formulada as pesquisadas foi: **A sua prática pedagógica, obedece algum planejamento baseado no trabalho da corporeidade?** De acordo com as respostas, verificamos que as professoras incluem em seu planejamento o tema Corporeidade, algumas mesmo sem usar essa nomenclatura. A conscientização destas profissionais sobre a importância do tema corporeidade no desenvolvimento integral das crianças, aparece com bastante ênfase.

A participante “J” afirma que: “De uma maneira, nem sempre consciente, porém no dia-a-dia a Corporeidade está sempre sendo colocada em prática.

Talvez sem a nomenclatura mas a essência existe". Com esta afirmação pode ter idéia da preocupação corporal na educação infantil. A pesquisada "N" apresenta um grau de consistência maior sobre a necessidade do trabalho corporal com as crianças quando enfatiza: "Sim, no meu programa tenho temas que envolvem a construção da identidade, exploração e controle dos movimentos, consciência do próprio corpo... Todos estes temas permitem trabalhar o corpo".

No Capítulo 2, quando fundamentamos a corporeidade como possibilidade para a educação, ressaltamos a necessidade do professor planejar, resgatar atividades que atendam às necessidades, aos desejos, às características da faixa etária a qual está trabalhando, para que o desenvolvimento possa ser integral. Citamos alguns autores que dão sustentação teórica para esta defesa: Assmann, Freire, Nogueira, Alves, Behrens... estes e outros defendem um trabalho heterogêneo, como instrumento para superar o trabalho homogêneo. ALVES (1991, p. 39), citando Marx confirma o que se defende:

A universalidade do homem aparece na atividade prática universal pela qual ele transforma a totalidade da natureza no seu corpo inorgânico. (...) A natureza é o corpo inorgânico do homem... Dizer que o homem vive da natureza é dizer que a natureza é o seu corpo, com o qual ele deve estar em trocas constantes, a fim de não morrer.

A participante "H" entende que aprendizagem é muito mais que razão, que o homem precisa de outras capacidades para que possa ter seu desenvolvimento integral. Ela defende: "Acreditamos que aprendizagem é muito mais que intelectual, envolve todo o ser emocional, físico, intelectual, espiritual". A fundamentação desta pesquisa defende, com propriedade, que a aprendizagem ocorre quando todas as dimensões humanas estão envolvidas dentro do processo educacional. Este trabalho não tem a pretensão de negar a aprendizagem cognitiva, mas sim, defender uma aprendizagem global, onde os dois hemisférios

cerebrais possam ser privilegiados em prol do desenvolvimento total do homem.

CAPRA (1996, p. 145), defende:

A nova concepção de cognição, o processo do conhecer, é, pois, muito mais ampla que a concepção pensar. Ela envolve percepção, emoção e ação – todo o processo da vida. No domínio humano, a cognição também inclui a linguagem, o pensamento conceitual e todos os outros atributos da consciência humana. No entanto, a concepção geral é muito mais ampla e não envolve necessariamente o pensar.

O indivíduo precisa do equilíbrio dos dois hemisférios, para que a aprendizagem para se efetivar. A interação dos dois hemisférios no desenvolvimento do indivíduo abre perspectivas de visão de mundo, o qual pode alcançar com maior facilidade sua autonomia. Esta autonomia pode estar concretizada na identidade pessoal, social, profissional... Encontramos em Dubar, afirmações que confirmam essa idéia neste trabalho.

Outra dimensão, às vezes esquecida pela educação, é a sexualidade do indivíduo. Esta dissertação traz alguns esclarecimentos que podem ajudar o professor na compreensão do comportamento do aluno. Freud, Lowen e Gaiarsa, defendem que o fator emocional do indivíduo é fundamental na aprendizagem, o que de fato a educação atual não reconhece como relevante na formação do indivíduo, dando ênfase apenas ao aspecto racional. O corpo revestido de sombra precisa estar banhado de luz, energia, vigor, como componente obrigatório para sobrevivência.

Acreditamos que a aprendizagem será mais efetiva quando todas as dimensões humanas se formarem num todo. Citamos outras pesquisadas que defendem esta visão: “Porque em todo trabalho realizado, procuramos explorar todos os aspectos do nosso aluno, motor, raciocínio, auto-estima, individual e coletivo” (participante “I”).

A participante “A” também defende que “(...) corpo em movimento deve

ser visto na totalidade, compreendendo não só o ato motor mas toda e qualquer ação humana, que vai desde a expressão dos sentimentos até o gesto mecânico". BERTHERAT (1990, p. 54), no livro *A toca do tigre*, mostra como o homem através da cultura tem seu desenvolvimento prejudicado e alerta: "Nossas capacidades de observação precisam ficar entorpecidas durante certos exercícios porque, se estivessem alertas, logo entenderíamos o que estamos fazendo, saberíamos que estamos nos deformando e, por isso, nos prejudicando".

Em uma das respostas da Quinta pergunta encontra-se outro item muito importante para a educação que é trabalhar de forma solidária. A participante "G", salienta a necessidade do trabalho em parceria e cita como executa seu ato pedagógico e parceiro: "Em conjunto com a professora formada em Educação Física que por sinal é ótima". Esse relato mostra que o trabalho em parceria é rico para os pares, pois ajuda o crescimento pedagógico e humano enquanto que a ação com a criança fica fortalecida e abre perspectivas de aprendizagem mais efetiva para o desenvolvimento integral.

Defendemos esta prática pedagógica quando utilizamos os saberes de Pereira, no Capítulo 2 desta pesquisa, que argumenta um trabalho de reciprocidade, ou seja interdisciplinar. DE ANGELIS, *apud* WACHOWICZ (1998, p. 26), clarifica que a "discussão sobre o saber interdisciplinar exige que se considere uma outra base ontológica, onde o ser seja considerado em seu dinamismo, bem como em sua totalidade".

O trabalho pedagógico centrado na solidariedade, na parceria, é sinal de nova atitude que resignificam novas percepções, novos caminhos que se abrem, sentimentos valorizados, emoções compreendidas. "Uma visão holística da vida exige a integração de dados objetivos e subjetivos, tanto dos fenômenos

conscientes como inconscientes, do conhecimento e da compreensão” (LOWEN, 1983, p. 121). As mudanças só ocorrem quando se tenta transpor os obstáculos que caracterizam a resistência. Mudar é transpor resistências, é redescobrir o que está descoberto e encoberto.

A Sexta questão formulada está assim registrada: **Cite algumas atividades trabalhadas para que as crianças alcancem a linguagem corporal.** As respostas mostram um arsenal muito rico de atividades que possibilitam o desenvolvimento da linguagem corporal que aliada a outras dimensões humanas, podem proporcionar o desenvolvimento integral do aluno. A atividade mais destacada pelas pesquisadas foi: brinquedos cantados. Dentro desta ótica de atividades rítmicas pode-se incluir dança, ladainha, canto, som, música, poesia...

O quadro teórico acima, ganha reforço com algumas citações, “I” acrescenta: “brincadeiras cantadas, teatro, mímica, dança, música, esporte, jogos...” A participante “H” reforça: “músicas sobre as partes do corpo, teatro, danças, jogos cantados, poesias, passeios, expressar emoções, gincanas..”. Enquanto que participante “L” contribui: “brinquedo cantado, dança livre, estátua, espelho, dramatização, conhecimento do próprio corpo”.

Os pressupostos epistemológicos do corpo e movimento desta dissertação fundamentam que para desenvolver as atividades citadas na resposta da Sexta questão o professor precisa de conhecimentos teóricos/práticos que lhe garantam competências necessárias para trabalhar com as crianças.

FREIRE (1989, p. 18), salienta: “Se uma professora recém-contratada for trabalhar numa escola de primeira infância e não tiver muito conhecimento teórico sobre o assunto ou uma boa experiência prática, corre sério risco de atrapalhar muito mais que ajudar. Aliás, risco quem corre mesmo é a criança”.

As atividades aqui citadas pelas pesquisadas, estão abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, que estão fundamentados no Capítulo I, mais precisamente na Pedagogia do Corpo e movimento e seus Pressupostos Epistemológicos. Estas atividades são trabalhadas na disciplina Pedagogia do Movimento Humano e recebem uma abordagem de inclusão do aluno nas atividades ou seja de resignificação das atividades.

Dá-se forte ênfase quanto à conscientização que o professor deve ter para planejar, de tal forma que o aluno sempre esteja incluso nas atividades pedagógicas. As atividades corporais que excluem devem ser resignificadas. A participante “Q” demonstra na resposta alguns dos conteúdos inclusos em seu planejamento: “Estórias imaginárias; brincadeiras de roda, músicas, danças, cantos; jogos recreativos”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), trás em seu bojo os conteúdos que deverão desenvolver as capacidades expressivas do movimento corporal. Assim destaca o documento por faixa etária quanto a EXPRESSIVIDADE:

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral (p. 30).

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.
- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo (p.32).

Outras atividades sugeridas pelas pesquisadas que ampliam a aprendizagem do aluno foram: mímica, movimentos naturais, fantasia, passeio, dramatização, teatro, gestos, atividades com argila, com massa de modelagem, montagem, jogos, esportes, ginástica, recreação, gincana, psicomotricidade e material de sucata. Destacam-se as capacidades expressivas do movimento corporal quanto ao EQUILÍBRIO E COORDENAÇÃO:

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

- Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.
- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.
- Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas (p. 35).

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e movimento.
- Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
- Valorização de suas conquistas corporais.
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais (p.36).

Pode-se avaliar que as participantes procuram planejar de acordo com os conteúdos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais. Acredita-se que o Referencial e os Parâmetros não sejam os únicos materiais literários consultados para o planejamento pedagógico, mas fica a convicção de que são instrumentos de base de consulta.

A sétima questão versa: **Liste os benefícios que você acredita serem adquiridos pelas crianças no trabalho com a corporeidade.** O quadro de respostas levantado sobre os benefícios que a Corporeidade pode oferecer no desenvolvimento integral do ser humano, encaminha rumos promissores para a educação. Os benefícios mais exaltados foram os valores éticos e estéticos tão desvalorizados na sociedade do consumo.

Esta dissertação defende o trabalho da corporeidade resgatando estes valores tão necessários na formação da personalidade do indivíduo e no decurso da vida do cidadão. A participante “E” mostra a preocupação desta consciência defendida nesta dissertação: “A existência do homem no mundo e seu processo de humanização não é possível sem a presença corporal. O corpo ao se movimentar, expressa idéias, sentimentos, valores e emoções”.

Destaca-se na fundamentação teórica a preocupação do profissional ter consciência dos valores que dão sentido humano à vida. A sexualidade é um dos valores que se ressalta como prioridade na conscientização profissional. Divulga-se dentro da fundamentação da sexualidade um quadro de valores da autora Souza, que mostra o quanto estes precisam ser trabalhados pedagogicamente para que o comportamento do aluno seja positivo.

O ambiente escolar não deve reforçar os valores impostos pelos meios de

comunicação de massa que inculcam comportamentos destrutivos conforme quadro citado por Souza. “Quase nunca ouvimos dizer que o povo tem direito ao prazer, tem direito à expressão estética” DIAZ em entrevista a DIAZ (*apud* NOGUEIRA, 1996, p. 129). Quando se fundamenta este trabalho, numa perspectiva holística, é intenção “resgatar” valores que o paradigma dominante não dá conta.

BEHRENS (1999, p. 68), adverte: “com a visão sistêmica ou holística, os docentes precisam instigar seus alunos para a recuperação de valores perdidos na sociedade moderna, buscando a justiça plena e ampla para todas as camadas sociais e provocando a formação de valores imprescindíveis como a paz, a harmonia, a solidariedade, a igualdade e, principalmente, a honestidade”

O paradigma holístico demonstra um quadro sintético que traz valores éticos, morais e estéticos. As respostas coletadas demonstram a qualidade do trabalho pedagógico que vem ocorrendo nas escolas, em função de uma conscientização profissional e humana que “novos velhos” valores precisam estar presentes no ato pedagógico e na vida humana. A participante “L” constata a relevância destes valores quando responde: “autonomia, criatividade, segurança, desinibição, percepção, auto-valorização, estímulo, auto-realização”.

As pesquisadas listaram estes valores como benefícios a serem adquiridos pelas crianças: auto-estima, segurança, autoconfiança, saber perder e ganhar, concentração, extrovertida, sentimentos, idéias, emoções, desenvoltura, autonomia, criatividade, desenvolvimento, autovalorização, estímulo, auto-realização, afetividade, comunicação, cooperação, solidariedade, diálogo, respeito a si próprio e ao outro, atenção, naturalidade, limites, paciência, imaginação, linguagem, aprendizagem, integração social, solidariedade, justiça, cuidados com

o meio ambiente, desenvolvimento, habilidades, memorização, construção de regras, percepção... “A energia da vida é usada para crescer, se reproduzir, reagir a excitações e emoções. Está presente em todo o reino animal, organismos em movimentação direcionados para o preenchimento de necessidades e de auto-expressão, o que leva à criatividade que é vivenciada como prazer” (LOWEN, 1983, p. 71).

Esses valores de uma forma ou de outra estão inclusos no quadro acima referido. Destacam-se algumas citações das participantes, através das quais se verifica a conscientização destas profissionais na questão de trabalhar os valores humanos: “a integração com os colegas, saber ganhar ou perder, conhecimento do corpo, concentração” (participante “C”). Enquanto que a participante “I” listou os seguintes benefícios: “equilíbrio, noção de espaço, auto-estima, autonomia, desenvolvimento emocional, psicológico, biológico, social, noção de valores”.

Na interpretação das respostas à questão número seis, verificou-se que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil distribui dois blocos de conteúdos, os quais se podem constatar na resposta dessa questão. Um dos blocos destaca a expressividade e as pesquisadas listaram: conhecimento do corpo, expressão corporal, ritmo, esquema corporal. A expressividade, o equilíbrio, a coordenação, os valores e outros conteúdos estão presentes na resposta na pesquisada “N”:

Facilita a comunicação, favorece a construção do sujeito que a criança precisa ser no processo de desenvolvimento humano. Possibilita a exploração do mundo físico e conhecimento do espaço. Desenvolve habilidades. Possibilita que as crianças tenham condições gradativas desenvolvendo capacidades ligadas a tomada de decisões, a construção de regras, a cooperação, a solidariedade, o diálogo, ao respeito a si próprio e ao outro, assim como desenvolve sentimentos de justiça e ações de cuidados consigo e com o meio em que vive. Se você se conhece, você se gosta.

A expressividade é uma necessidade humana. Através dela, o indivíduo

manifesta seu estado de bem-estar ou não. Para LOWEN (1983, p. 60), a expressão significa “força com movimento para fora. Atrás de cada desejo, sentimento, ou pensamento há um impulso que pode ser definido como um movimento energético de dentro do organismo para o mundo exterior. Cada impulso que chega ao exterior representa um desejo, evoca um sentimento, é associado a um pensamento, e acaba em uma ação”.

O segundo bloco de conteúdos destaca o equilíbrio e a coordenação. As profissionais apontaram: lateralidade, coordenação motora, movimentos... e assim a participante “Q” responde: “amplia a coordenação motora, possibilita a expressão da criança, desenvolve esquema corporal, ampliação de conhecimentos gerais e de si mesmo”. Os movimentos corporais expressam valores que precisam estar conscientes para professor e aluno. “Entrar em contato com o corpo abre uma nova forma de autocompreensão, que se transforma gradualmente em autoaceitação. Esta mudança ocorre quando o **entrar** em contato transforma-se em **estar** em contato” (LOWEN, 1983, p. 186), (grifos do autor).

A psicomotricidade foi outra categoria levantada pelas participantes. DUARTE (1992, p. 28), entende psicomotricidade “como a faculdade de relacionar-se através de ação, tomando consciência de si, unificando corpo e mente e beneficiando a integração de si ao outro e ao meio em geral”. A psicomotricidade pode se dividir em: coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, organização espacial e estruturação temporal. O espaço físico também foi lembrado como elemento significativo no momento da aprendizagem, pois está relacionado com a organização espacial. Como se pode observar, os elementos psicomotores estão inclusos na expressividade, no equilíbrio e coordenação de

acordo com a proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

A meio ambiente não foi esquecido na resposta da participante “N”, “possibilita que as crianças tenham condições gradativas desenvolvendo capacidades ligadas a tomada de decisões, a construção de regras, a cooperação, a solidariedade, o diálogo, ao respeito a si próprio e ao outro, assim como desenvolve sentimentos de justiça e ações de cuidados consigo e com o meio em que vive. Se você se conhece você se gosta”. Uma preocupação constante nesta dissertação é destacar o homem como ser integrado com a natureza. O paradigma holístico defende a natureza como ponto essencial para sobrevivência do ser humano. Advogam a favor: Capra, Crema, Cardoso...

A oitava questão pergunta: **Na sua formação profissional você recebeu orientação para trabalhar a corporeidade?** Com exceção de duas pessoas, as demais participantes responderam que receberam orientação para trabalhar a corporeidade na disciplina Pedagogia do Movimento Humano – FERJ. Conforme podemos constatar no depoimento de duas profissionais: “Através da disciplina oferecida, Pedagogia do Movimento Humano. Que nos fundamenta com suas aulas teóricas e nos esclarece ainda mais nas aulas práticas” (Participante “H”).

A participante “N” reforça o depoimento de “H”: “Sim, no curso de Pedagogia tivemos um semestre de aulas de orientação para o movimento humano. Foi muito proveitoso, proporcionou-nos uma visão diferente do corpo”. ESPIRITO SANTO (1996, p. 69), declara “considero essa transgressão do corpo físico, isto é, a transgressão da visão racionalista do corpo uma etapa a ser cumprida na perseguição do novo paradigma a que já me referi” (1996, p. 46).

Atualmente o professor precisa ter uma visão ampla, superar a dicotomia

entre cognição e afetividade, tomar partido de auto transformar e provocar mudança no seu contexto sem esperar pelas autoridades constituídas. É preciso ousar, transcender os limites, romper as regras de forma consciente e responsável. “É que, se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo” (FREIRE, 1995, p.15)

A disciplina citada oferece um espaço reduzido de reflexão e atividades práticas sobre a corporeidade, porque a carga horária é insuficiente para que este tema seja mais explorado junto aos alunos. Procura-se, dentro das possibilidades oferecer uma conscientização e um trabalho voltado para o professor ter condições de saber lidar com o seu corpo, com o corpo do aluno e a natureza.

Esse trabalho pedagógico pode oferecer uma aprendizagem mais significativa, o que implica num desenvolvimento do indivíduo que o contempla na sua totalidade. Este tema foi explorado nos caminhos teóricos com os seguintes autores: Alves, Freire, Nogueira, Barrios entre outros, que apresentam reflexões como sugestão de mudança de postura profissional e humana.

BERGE (1988, p. 17), enfatiza quando declara: “As crianças, os alunos que nos procuram, buscam superar, por uma atividade corporal, toda espécie de dificuldade. O papel dos professores, dos pais, de todo educador, é tomar consciência de que o pedido do aluno não é superficial”.

A participante “A” apresenta na sua resposta um grau de consciência muito significativo: “Sim, pois para trabalhar a totalidade de um outro ser, preciso primeiramente conhecer-me”. É significativo para esta pesquisadora que trabalhou a disciplina Pedagogia do Movimento Humano, verificar nas respostas

muitas incorporações teóricas/práticas que foram trabalhadas e que agora se reverterem em benefícios e crescimento humano para professor e aluno integrados no contexto em que vivem.

Outro ponto positivo para a professora foi o depoimento da participante “F” que tinha sido aluna no curso de magistério na disciplina de Educação Física. A profissional assim declarou: “Quando cursei o magistério e na disciplina pedagogia do movimento humano no terceiro grau e em vários cursos”.

Outra resposta significativa foi da participante “D”: “quando iniciei não trabalhava com o nome de corporeidade, mas fazia alguns movimentos, mas após conhecer pude ver que já trabalhava corporeidade”. Muitos depoimentos foram dados pelos alunos, durante a disciplina Pedagogia do Movimento Humano, que já faziam determinadas atividades corporais com seus alunos.

A fundamentação teórica da corporeidade e a vivência corporal é essencial para que o planejamento das atividades seja de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. “Planejar é organizar as formas coletivas de enfrentar desafios. Enfrentar desafios não com improvisação mas, sim, enfrentar desafios com preparo, com postura, com uma certa tranquilidade de quem se acostumou a viver em mudanças” (DIAZ em entrevista a NOGUEIRA, 1996, p. 97).

É importante que o professor saiba para quem vai planejar, o que vai planejar, como planejar e por que planejar. Estes passos didáticos abrem caminhos certos de uma metodologia diferenciada que atendam às características, às necessidades, às expectativas do professor e aluno, num determinado contexto social. “Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da

sua capacidade de construir seu conhecimento Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém” (FREIRE, 1995, p. 15).

A nona questão está assim constituída: **Você acha necessária a existência do trabalho da corporeidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série?** Todas as pesquisadas se posicionaram de forma positiva quanto ao trabalho da Corporeidade na Educação Infantil e no Ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Entendem que a categoria corpo precisa ser compreendida sob todos os aspectos do ser humano - transcender a dimensão biológica.

A educação ainda hoje utiliza conhecimentos apenas biológicos para dar sentido ao corpo humano como força de trabalho e conseqüentemente, privadas das demais dimensões necessárias à sobrevivência humana como ser humano. FOUCAULT (1987, p. 127), já denunciava como o corpo era disciplinado e submisso, o que permanece nos dias de hoje:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

O corpo é muito mais que um conjunto de engrenagens que funciona para obter energia e com esta energia ser explorado e submisso como um objeto. A participante “O” se preocupa com a questão da repressão como se pode verificar na sua resposta: “Com este trabalho as crianças terão maiores habilidades e naturalidade em relação ao grupo. Principalmente se for trabalhado espontaneamente, e não como repressão como era até algum tempo”.

O corpo é um universo amplo que capta diversas energias para se auto transformar em energia vital. O corpo é sentimento, é emoção, é único, é diferente, é social, é espiritual... Todas essas energias unidas, mais a biológica, tornam o homem um ser total, um ser sensível, possuidor de corporeidade. "É de suma importância que o professor possa e saiba trabalhar a Corporeidade, a fim de desenvolver seus alunos em sua totalidade" (participante "M").

A pesquisada "N" detalha com minúcia sua resposta quanto à relevância do tema: "De fundamental importância, pois desde cedo a criança precisa vivenciar experiências motoras para contribuir com seu desenvolvimento dando-lhe base para seu crescimento mental, afetivo, psíquico, corporal, social... Não se pode negar a criança sua necessidade básica que é o movimento".

Quando fundamentamos a pedagogia do corpo e movimentos e seus pressupostos epistemológicos, fica evidente que este tema é relevante para ser trabalhado de forma pedagógica, na qual professor e aluno vivenciam seus corpos, num contexto social. O trabalho expõe depoimentos de vários autores entre eles: Vygotsky, Bertherat, Rector e Trinta, Wachowicz, Moreira. Para PORTO, *apud* MOREIRA (1995, p. 93):

A partir do momento em que o processo ensino-aprendizagem for caracterizado pela participação efetiva do aluno e do professor, em que haja trocas de experiências, este relacionamento trará muitas contribuições para o desenvolvimento da criança como um ser-no-mundo, e o professor está desempenhando o seu papel de educador e não de ditador de ordens e regras. Para a comunicação estar presente entre a criança e o professor, quer seja através de atividades propostas pelo professor ou de intenções transmitidas pela criança, é fundamental que haja aceitação e reconhecimento de ambas as partes.

Relatamos também algumas citações do relatório da UNESCO sobre educação para o século XXI, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que ressaltam a necessidade do indivíduo ser trabalhado na sua totalidade. A participante "B" mostra em sua resposta a preocupação desta dissertação: "O

movimento do corpo 'fala', comunica desejos, sentimentos e emoções. A criança precisa ser ouvida, orientada e valorizada. O trabalho da Corporeidade possibilita sintonizar a criança com o mundo à sua volta".

3.7 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

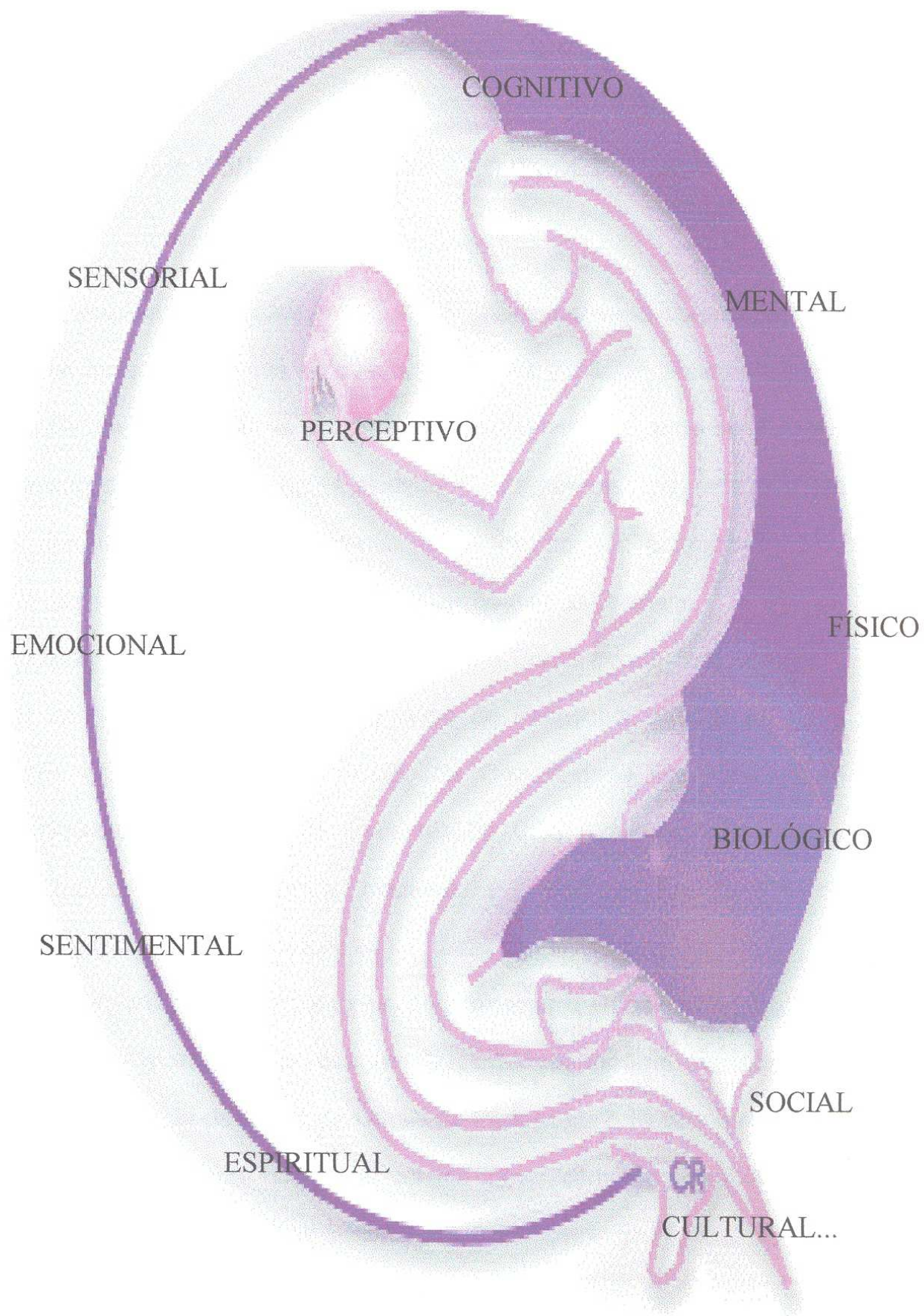
Ao finalizar as descrições e análises das categorias, de acordo com o quadro teórico da pesquisa, mais os depoimentos das vivências na disciplina Pedagogia do Movimento Humano, teoricamente, esta pesquisa apresenta um quadro rico de mudanças de comportamentos das alunas pesquisadas, desde o início da caminhada como alunas do curso de Pedagogia e como profissionais, ou seja, alunas egressas.

O que infere uma postura pedagógica que busca atender as necessidades da atualidade. Esta possível mudança pode contribuir para uma caminhada pedagógica significativa, na qual as reais necessidades e interesses da criança, sejam atendidos. O resultado final da pesquisa nos mostra uma possível realidade transformada de acordo com o concreto pensado ou seja o "resultado seria o concreto pensado (...)" (WACHOWICZ, 1984, p. 25).

Acreditamos que a consciência profissional começa a florescer no seio da docência pedagógica destes *camaleões* e fica a esperança de que o contexto social no qual estão inseridas, num futuro próximo apresente-se de forma diferenciada.

FIGURA

**QUADRO SÍNTESE DO
DESENVOLVIMENTO DA TOTALIDADE HUMANA**



DESENVOLVIMENTO DA TOTALIDADE
HUMANA

4 CONSIDERAÇÕES E PROJEÇÕES

Esta pesquisa encontra-se em um determinado momento histórico em que se fez o que se queria, porque se queria fazer, para explicitar como o conceito Corporeidade pode contribuir na educação e no desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. As considerações aludidas a esta pesquisa são reflexões das análises das respostas do problema. Estas devem ser entendidas como possíveis contribuições para o avanço da educação e do ser humano.

Pautada nestas considerações, projeta-se a Corporeidade como disciplina (optativa) da nova grade curricular do curso de Pedagogia do CESJS, outra contribuição deste estudo, é a inclusão da Corporeidade nos Projetos de Profissionalização Continuada dos Docentes do CESJS e Programa para a Terceira Geração – WEG (Programa destinado a jovens de 12 a 17 anos da empresa Weg Motores de Jaraguá do sul).

Nesse processo de considerações, cabe retomar o problema da pesquisa: **de que forma a teoria e a prática da Corporeidade podem contribuir na formação da docência do aluno do Curso de Pedagogia?** Refletir e analisar o problema retomado significa incursionar por um “novo” campo corporal de saber que dá margem à consciência profissional, de um trabalho pedagógico pautado no desenvolvimento do ser humano na sua totalidade.

A veia deste agir-pedagógico é a reflexão articulada à prática, à ética e aos valores estéticos como direito de auto-formação do sujeito. A Corporeidade, na formação do indivíduo, pode funcionar como uma espiral, à medida que o sujeito

constrói consciência e através dela busca refletir seu potencial biológico, seu processo de produção, incorporação e dela se apropriar, instrumentalizar e autorizar a resignificar a própria vida. ASSMANN (1996, p. 47) afirma:

vejo a ponte fundamental entre motricidade e educação no papel fundamental da participação corporal nos processos de aprendizagem. Todo conhecimento se instaura como um aprender mediado por movimentos internos e externos da corporeidade viva. Toda aprendizagem tem uma inscrição corporal. Não existe mentalização sem corporalização. Por isso, o corpo aprendente é a referência fundante de toda aprendizagem. A morfogênese do conhecimento acontece no interior da motricidade corporal do ser humano. E a unidade dos processos cognitivos com os processos vitais obedece normalmente a uma dinâmica de prazerosidade.

A espiral corporal pode possibilitar ao sujeito olhar no espelho e realmente enxergar-se, conhecer-se, descobrir-se, permitir-se ver diferenças que o tempo se encarrega de esculpir e que muitas vezes a falta de consciência não permite enxergar, possibilitando a negação da “própria imagem”, ou melhor, da própria história de vida. O olhar no espelho pode significar descobertas nunca imaginadas, mais possíveis de serem realizadas a partir da consciência corporal – como estar vivo. “Estar vivo significa encontrar-se em movimento-aprendizagem. Vida é a emergência continuada da motricidade (cognitiva, aprendente e gestual). Esta visão do movimento permite estabelecer uma relação direta com uma visão pedagógica nova acerca da morfogênese do conhecimento” (ASSMANN, 1996, p. 42).

A espiral da Corporeidade é um ir e vir. À medida que o indivíduo avança em qualidade de vida, encontra limites nas possibilidades, pois o tempo é irreversível e determinante nas conquistas. O reencontro com o limite na exploração máxima da possibilidade é o recomeçar de uma nova possibilidade para novamente reencontrar o limite. Desta forma, nunca chegará a conhecer o próprio limite e nem mesmo a própria possibilidade, pois o ser humano é como uma teia de aranha que começa a tecida em um determinado ponto e vai

avanzando em todas as direções. A teia, que aparentemente parece frágil, é forte o suficiente para agüentar o peso e a mobilidade da aranha. “O ideal da pedagogia é conseguir tecer redes com todos os fios de ensinantes e aprendentes e fazer pesca abundante de conhecimentos” (ASSMANN, 1996, p. 31).

Esta mobilidade identitária adquirida neste processo via corpo e movimento, possibilita ao camaleão sua inserção no mundo, seu registro na história, suas marcas no tempo, seu devir no futuro. Estas ecologias em desenvolvimento vão operando no indivíduo mutações profundas, buscas constantes de mediação com outros e com o próprio contexto. O desejo e a necessidade desta inserção no mundo através do corpo e do movimento é um continuum da metamorfose vital e cultural. ASSMANN (1966, p. 34) enfatiza:

a educação escolar tem a tarefa singular de criar as condições para que desabrochem e se entrelacem, na vida concreta das pessoas, os nexos corporais, as linguagens e os comportamentos de modo a poder constituir uma ecologia cognitiva favorável à auto-organização unificada de processos vitais e processos cognitivos. Dito de outra forma, a pedagogia é a sabedoria capaz de entender e aplicar as conseqüências da identidade básica entre processos vitais e processos cognitivos, levando em conta a sua dinâmica prazerosa.

O *Camaleão* foi criado para surpreender com suas capacidades, como produzir diferenças em si mesmo, para torná-lo singular e único. Para evoluir, essa criação artesanal da natureza biológica, precisa construir sua referência no mundo como sujeito consciente que tem um corpo e é seu corpo, na relação com o outro em um determinado contexto social. Essa concretude do sujeito individual, coletivo ou profissional é acompanhada por um plano subjetivo que confere ao indivíduo pontencialidade, criatividade, habilidade, competências necessárias para o indivíduo reencontrar uma dimensão mais humana. “Porque no momento em que começo a tomar contato com o meu corpo abro possibilidades de usá-lo”

(IWANOWICZ, *In*: BRUHNS, 1994, p.81).

Projetar a Corporeidade como disciplina é injetar energia em qualquer curso para os diversos níveis de professores. É convergir para uma metamorfose educacional, social e profissional mais humana e emergente. Hoje, a Corporeidade é uma das disciplinas da nova grade curricular do curso de Pedagogia do CESJS. O objetivo de operacionalizá-la como disciplina é oportunizar aos alunos do curso uma dimensão mais humana. Nesta dimensão, a energia corporal é inesgotável, mas precisa ser desbravada, cultivada, cultuada... O corpo é a poesia escrita pela natureza, os movimentos são as nuances provocadas pelo tempo, pelo espaço, pela cultura... "O corpo é o veículo de comunicação e o prazer a meta fundamental" (BRUHNS, 1994, p. 61).

Este estudo contribui também no Projeto de Profissionalização Continuada dos Docentes do CESJS. O objetivo é oportunizar aos professores uma autoconsciência corporal, como premissa maior de compreensão e aceitação do outro de acordo com suas diferenças, possibilidades e limites num determinado contexto social.

E finalmente, a corporeidade também está presente no Programa para a Terceira Geração – WEG. O objetivo da corporeidade neste projeto é possibilitar a compreensão do corpo e movimento como uma das formas de desenvolvimento da totalidade humana e uma exigência de qualidade de vida.

Esta dissertação não pretende demarcar limites, mas abrir novas possibilidades de reencantar a educação, usando a Corporeidade como foco principal do "Novo" que se anuncia para a transformação emergente da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 24. ed. São Paulo : Cortez Autores Associados, 1991.

_____. O corpo e as palavras. In: BRUHNS, Heloisa T. (Org.). **Conversando sobre o corpo**. 5. ed. Campinas, SP : Papyrus, 1994.

_____. **Estórias de quem gosta de ensinar : o fim dos vestibulares**. São Paulo : Ars Poética, 1995.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior : da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba : IBPEX Autores Associados, 1998.

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

_____. **Metáforas novas para reencantar a educação : epistemologia e didática**. Piracicaba : Unimep, 1996.

_____. Pós-modernidade e agir pedagógico. In: ENDIPE, 8., 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis : NUP/CED/UFSC, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba : Champagnat, 1999.

_____. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba : Champagnat, 1996.

BERGE, Ivonne. **Viver o seu corpo : por uma pedagogia do movimento**. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1988.

BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões : antiginástica e consciência de si**. 6. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1977.

_____. **As estações do corpo : aprenda a olhar o seu corpo para manter a forma**. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1990.

_____. **A toca do tigre**. São Paulo : Martins Fontes, 1990.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

BRUHNS, Heloisa T. (Org.). **Conversando sobre o corpo**. 5. ed. Campinas, SP : Papyrus, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n. 9394/96. **Estabelece Normas para a Educação Nacional**. Publicado no Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo : Cultrix, 1982.

_____. **A teia da vida** : uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo : Cultrix, 1996.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da intezeza** : uma visão holística da educação. São Paulo : Summus, 1995.

CARLINI, Alda L. A educação e a corporalidade do educando. **Discorpo** : revista do Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP, São Paulo, n. 2, p. 41-60, mar. 1993.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil** : a história que não se conta. 4. ed. São Paulo : Papyrus, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 5. ed. São Paulo : Ática, 1995.

CLARET, Martin. **Teilhard de Chardin** : vida e pensamentos. São Paulo : Martin Claret, 1997.

CODO, Wanderley ; SENNE, Wilson A. **O que é corpo (latría)**. 2.ed. São Paulo : Brasiliense, 1986.

CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística** : breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo : Summus, 1989.

_____. Abordagem holística: integração do método analítico e sintético. In: BRANDÃO, Dênis M.S. ; CREMA, Roberto. (Org.). **O novo paradigma holístico** : ciência, filosofia, arte e mística. São Paulo : Summus, 1991.

_____. Além das disciplinas : reflexões sobre transdisciplinaridade geral. In: WEIL, Pierre. **Rumo à nova transdisciplinaridade** : sistemas abertos de conhecimentos. São Paulo : Summus, 1993.

- DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos (Coord.). **Repensando a didática**. 3. ed. Campinas, SP : Papirus, 1989.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP : Papirus, 1995.
- DAVIS, Flora. **Comunicação não-verbal**. São Paulo : Summus, 1979.
- DE ANGELIS, Sérgio. Fundamentos filosóficos para a interdisciplinaridade. In: WACHOWICZ, Lilian Anna (Org.). **A interdisciplinaridade na universidade**. Curitiba : Champagnat, 1998.
- DELORS, Jacques. **Educação : um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1999.
- DIAZ, Sebastián Danoso. Educação, pensamento científico e desenvolvimento tecnológico. In: NOGUEIRA, Adriano (Org.). **Reencontrar o corpo : ciência, arte, educação e sociedade**. Taubaté : Cabral, GEIC, 1996.
- DUARTE, Rosa Maria Prista. **Superdotados e psicomotricidade**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1992.
- DUBAR, Claude. **A socialização : construção das identidades sociais e profissionais**. Porto : Porto Ed., 1997.
- ESPIRITO SANTO, Ruy César do. **Pedagogia da transgressão : um caminho para o autoconhecimento**. Campinas, SP : Papirus, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir : o nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1987.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro : teoria e prática da educação física**. São Paulo : Scipione, 1989.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo : relato de uma professora**. 12. ed. Rio de Janeiro : Paz e terra, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra, 1997.
- GAIARSA, José Ângelo. **O espelho mágico : um fenômeno social chamado corpo e alma**. São Paulo : Summus, 1984.
- _____. Fundamentos proprioceptivos de alguns conceitos da física tradicional, da física moderna e da metafísica. In: BRANDÃO, Dênis M.S. ; CREMA, Roberto. (Org.). **O novo paradigma holístico : ciência, filosofia, arte e mística**. São Paulo : Summus, 1991.
- GAMBOA, Silvio. Metodologia da pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. São

Paulo: Cortez, 1994.

GIUSTA, Agneta da Silva. Teorias da aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 1, p. 24-31, jul. 1985.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir** : corporeidade e educação. 2. ed. Campinas, SP : Papirus, 1997.

GRANDO, José Carlos. **Sacralização do corpo** : a educação física na formação da força de trabalho brasileira. Blumenau, SC: FURB, 1996.

GUCCINI, Gerardo. Arte, educação e ciência. In : NOGUEIRA, Adriano (Org.). **Reencontrar o corpo** : Ciência, arte, educação e sociedade. Taubaté : CABRAL, GEIC, 1996.

GUIRAUD, Pierre. **A linguagem do corpo**. São Paulo : Ática, 1991.

GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco. **Linguagem total** : uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo : Summus, 1978.

HEGEL. **Estética** : o belo artístico ou o ideal. 2. ed. Lisboa : Guimarães Ed., 1964.

IWANOWICZ, Barbara. A imagem e a consciência do corpo. In: BRUHNS, Heloisa T. (Org.) **Conversando sobre o corpo**. 5. ed. Campinas, SP : Papirus, 1994.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1990.

KOFES, Sueli. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, Heloisa T. (Org.). **Conversando sobre o corpo**. 5. Ed. Campinas, SP : Papirus, 1994.

KOLYNIAC FILHO, Carol. **Educação física** : uma introdução. São Paulo : EDUC, 1996.

_____. **A educação física como disciplina no ensino de terceiro grau** : em busca de uma metodologia voltada para a aquisição de conceitos científicos sobre o corpo e a motricidade. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado) - PUC/SP.

_____. Educação física e Vygotsky. **Discorpo** : Revista do Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP, São Paulo, n. 2, p. 16-39, mar. 1993.

LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B. **Fantasmas corporais**. São Paulo : Manole, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo : Loyola, 1990.

- LELOUP, Jean-Yves. **O corpo e seus símbolos** : uma antropologia essencial. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.
- LOPES, Joana. Reencontrar o corpo. In: NOGUEIRA, Adriano. (Org.) **Reencontrar o corpo** : ciência, arte, educação e sociedade. Taubaté : Cabral, GEIC, 1996.
- LOWEN, Alexander. **O corpo em depressão** : as bases biológicas da fé e da realidade. 3. ed. São Paulo : Summus, 1983.
- MARINHO, Inezil Penna. **Sistemas e métodos de educação física**. 4. ed. Rio de Janeiro : Cia Brasil, (19..).
- MRECH, Levy. **Psicanálise e educação** : novos operadores da leitura. São Paulo : Pioneira, 1999.
- MOREIRA, Wagner W. (Org.). **Corpo presente**. Campinas, SP : Papyrus, 1995.
- NOGUEIRA, Adriano. (Org.). **Reencontrar o corpo** : ciência, arte, educação e sociedade. Taubaté : Cabral, GEIC, 1996.
- NOVOA, António. **Vidas de professores**. Porto : Porto Ed., 1992.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. São Paulo : Nova Cultural, 1986.
- PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade** : um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo, 1996. Tese (doutoramento) – PUC/SP.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas**. Profissão docente e formação. Lisboa : Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo : Cortez, 1999.
- PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9. ed. São Paulo : Cortez, 1994.
- PINTO, Ênio Brito. **Orientação sexual na escola** : a importância da psicopedagogia nessa nova realidade. São Paulo : Gente, 1999.
- PORTO, Eline T. R. Mensagens corporais na pré-escola: um discurso não compreendido. In: MOREIRA, Wagner W. (Org.). **Corpo presente**. Campinas, SP : Papyrus, 1995.
- RECTOR, Mônica ; TRINTA, Aluizio Ramos. **Comunicação do corpo**. 2. ed. São Paulo : Ática, 1993.

SCHILDER, Paul. **A imagem do corpo** : as energias construtivas da psique. São Paulo : Martins Fontes, 1980.

SÉRGIO, Manuel. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa : Compendium, 1987.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1986.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias** : travessia de uma educadora. São Paulo : Cortez, 1991.

SOUZA, Hália Pauliv de. **Orientação sexual** : conscientização, necessidade e realidade. Curitiba : Júrua, 1999.

SOUZENELLE, Annick de. **O simbolismo do corpo humano**: da árvore da vida ao esquema corporal. São Paulo : Pensamento, 1987.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** : a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas, 1987.

VAYER, P. ; TOULOUSSE, P. **Linguagem corporal** : a estrutura e a sociologia da ação. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.

VEIGA, Ilma Passos. Didática : uma retrospectiva histórica. In: _____. (Coord.). **Repensando a didática**. 3. ed. Campinas, SP : Papirus, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A relação professor/Estado no Paraná tradicional**. São Paulo : Cortez, 1984.

_____. **O método dialético na didática**. 2. Ed. Campinas, SP : Papirus, 1991.

_____. **Ensino**: do conhecimento ao pensamento. E deste, para projetos. In: **EDUCAÇÃO**: caminhos e perspectivas. Curitiba : Champagnat, 1996.

_____. (Org). **A interdisciplinaridade na universidade**. Curitiba : Champagnat, 1998.

_____. **A dialética da avaliação da aprendizagem, na pedagogia diferenciada**. [Curitiba], [199-]. (Digitado).

ANEXOS

ANEXO 1 - ENTREVISTA COM ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA,
DISCIPLINA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO HUMANO

1. No seu trabalho, quais os elementos necessários ligados à Pedagogia do Movimento Humano?
2. Esses elementos que você acha importante foram trabalhados no curso de Pedagogia?
3. O que você acha que falta no seu trabalho em relação à Pedagogia do Movimento Humano?

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO

Nome da Instituição escolar:.....

Nome do aluno (a)..... Sexo: M..... F.....

Curso:.....Fase:.....

Trabalha na Educação Infantil (especificar o tempo)

Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (especificar o tempo).....

1. O que você entende por Corporeidade?

.....

2. Como educadora, você acha necessário que o profissional que trabalha com crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, tenha conhecimentos e habilidades sobre a Corporeidade?

SIM

NÃO

Justifique.....

3. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil traz o Movimento como conteúdo para ser trabalhado, fazendo referência à Corporeidade. Qual sua opinião sobre este referencial?

.....

4. Na sua ação pedagógica você precisa da formação teórica para trabalhar a Corporeidade?

SIM

NÃO

Justifique

5. A sua prática pedagógica, obedece algum planejamento baseado na trabalho da Corporeidade?

SIM

NÃO

Justifique.....

6. Cite, algumas atividades trabalhadas para que as crianças alcancem a linguagem corporal.

.....

7. Liste, os benefícios que você acredita serem adquiridos pelas crianças no trabalho com a Corporeidade.

.....

8. Na sua formação profissional, você recebeu orientação para trabalhar a Corporeidade?

SIM

NÃO

Justifique

9. Você acha necessária a existência do trabalho da corporeidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.

SIM

NÃO

Justifique.....

.....