



UNILASALLE



CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDSON LUÍS KURLAK

**A FORMAÇÃO PESSOAL DO EDUCADOR PELA VIA CORPORAL:
UMA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

CANOAS, 2009

EDSON LUÍS KURLAK

**A FORMAÇÃO PESSOAL DO EDUCADOR PELA VIA CORPORAL: UMA
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada no Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – Canoas/RS como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Luis Gilberto Kronbauer.

CANOAS, 2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K96f Kurylak, Edson Luís

A formação pessoal do educador pela via corporal [manuscrito] :
uma inovação pedagógica / Edson Luís Kurylak. – 2009.

104 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La
Salle, Canoas, 2009.

“Orientação: Prof. Dr. Luis Gilberto Kronbauer”.

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Psicomotricidade
relacional. 4. Formação pessoal. 5. Corporeidade. 6. Prática
pedagógica. I. Kronbauer, Luis Gilberto. II. Título.

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418



UNILASALLE



CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

Credenciamento: Decreto de 29/12/98 - D.O. U. de 30/12/98
Recredenciamento: Portaria 1.473 de 25/5/04 - D.O.U. de 26/5/04

Programa de Pós-Graduação em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Euclides Redin
UNISINOS

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola
UNILASALLE

Profª. Drª. Sandra Vidal Nogueira
UNILASALLE

Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer
UNILASALLE, Orientador e Presidente da
Banca

Área de Concentração: Educação, Cultura e Ação Pública

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 31 de março de 2009.

Dedico este trabalho a todos aqueles que de uma maneira ou de outra
contribuíram para que eu conseguisse alcançar meus objetivos.

A Deus, que me permitiu alcançar meus objetivos me impulsionando a
seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer ao meu “papai acadêmico”, Dr. Airton da Silva Negrine, que me encaminhou nesta nova perspectiva pedagógica através de nossos momentos de discussões e reflexões e que me fizeram acreditar que é possível, sim, mudar alguns aspectos relacionais, tanto profissionais quanto pessoais.

Ao meu grande filósofo e orientador, Dr. Luis Gilberto Kronbauer, por enfrentar esse desafio inovador de mudanças de paradigmas.

Não poderia deixar de citar a família Lassalista que me ensinou, desde os meus primeiros passos, a construir meus caminhos, pela confiança em mim depositada e que me fizeram chegar onde cheguei.

Aos meus estimados e amados alunos que me ajudaram a construir e a buscar todo o meu aprendizado profissional.

Em especial, aos meus alunos de Psicopedagogia do Unilasalle da turma de 2008/1, da disciplina de Prática de Formação Pessoal do Psicopedagogo, realizada em janeiro do mesmo ano, e que me encorajaram a seguir em frente neste projeto tão almejado para a minha formação profissional.

E, por último, e não menos importantes, às minhas filhas, Tassiane, Natielle e Ana Carolina Kurylak que, de uma maneira singela, sempre me incentivaram, a alcançar meus objetivos profissionais e, acima de tudo, estiveram comigo nesta jornada, entendendo os meus momentos de ausência.

RESUMO

O tema da presente dissertação versa sobre formação pessoal do educador pela via corporal, uma inovação pedagógica, como uma alternativa a mais em sua preparação profissional. Através de participação ativa, percebemos a importância desta formação como complemento à formação teórica, sendo importante para a prática pedagógica do educador. O objetivo foi buscar a relevância da formação pessoal pela via corporal, através de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, com fundamentação na vertente da Psicomotricidade Relacional sob o viés da formação pessoal pela via corporal, vertente essa inovadora dentro dos conceitos pedagógicos e, também, a relevância de uma formação acadêmica construída com base na vivência, através do corpo-próprio em atividades lúdicas e de sensibilização que ultrapassam os projetos curriculares das licenciaturas que são as relações pedagógicas, por meio do autoconhecimento de nossas possibilidades e limitações enquanto ser humano para que assim possamos entender as decisões e reações de nossos alunos e, acima de tudo, poder analisá-las e interpretá-las.

Palavras-chave: Formação Pessoal. Psicomotricidade relacional. Brincar. Currículo.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is about training staff educator through body, as a resource to more professional in their preparation. Through my active participation realized the importance of this training in addition to training for the important theoretical and practical training with children. The objective was to get through the type of qualitative research in the ethnographic-based Relational Psicomotricidade part of the bias in the body through staff training, innovative element within the educational concepts, and also the relevance of an academic education built on experience through body-esteem through recreational activities and awareness projects that go beyond the curriculum of graduates who are teaching through the relationship of self to our potential and limitations so that we can understand the decisions and reactions of our students and, above all, power analyze them and interpret them.

Keywords: Personal Training. Psychomotricity relational. Play. Curriculum.

SUMÁRIO

1 REFLEXÕES INICIAIS.....	9
2 ESTADO DE ARTE DA QUESTÃO.....	16
2.1 Fontes históricas da psicomotricidade.....	22
2.2 Formação pessoal pela via corporal.....	31
2.3 O gesto corporal como significação.....	37
2.4 Corporeidade.....	39
3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA FORMAÇÃO PESSOAL.....	44
3.1 A prática utilizada em formação pessoal pela via corporal.....	44
3.2 Temporalidade de uma sessão: duração, espaços e materiais.....	46
3.3 O jogo como estrutura de formação.....	48
3.4 A arte do jogo e a construção do gênero no desenvolvimento humano.....	50
4 OBJETIVOS E METODOLOGIAS.....	58
4.1 Contextos da pesquisa etnográfica nos cenários da psicomotricidade e de formação pessoal do educador pela via corporal.....	58
5 A EXPERIMENTAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	62
5.1 Detalhando algumas atividades e desdobramentos.....	62
5.2 Análise e discussão das informações.....	64
5.2.1 Percepção dos significados das práticas corporais.....	64
5.2.2 Relevância da formação pessoal na formação de educadores.....	71
5.2.3 Formação pedagógica e profissional.....	75
5.2.4 Situações em que ocorreram interferências em tua vida pessoal e profissional.....	79
6 CONSIDERAÇÕES EM PERSPECTIVA.....	83
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES EM FORMAÇÃO.....	91
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	92

1 REFLEXÕES INICIAIS

Tive minha formação inicial de graduação no Curso de Educação Física, no Instituto Porto Alegre – RS, em 1983, concluído em 1986. As motivações para a busca deste curso estavam todas relacionadas às atividades desportivas de que participava já durante o Ensino Médio. Essa experiência condicionou a formação acadêmica, direcionando o foco exclusivamente para o esporte. Durante o curso, continuei a me perceber como atleta, pois os métodos avaliativos e pedagógicos estavam voltados para a formação de atletas e não de professores. Até mesmo no vestibular havia provas práticas que selecionavam os vestibulandos pela performance atlética. Somente num segundo momento havia provas teóricas, semelhantes as que são aplicadas até hoje em algumas universidades.

Um segundo momento a destacar é a experiência profissional na área de Educação Física. Já em 1984, comecei a trabalhar como professor de Educação Física numa escola de Ensino Fundamental, no município de Canoas – RS. Lá tive o primeiro grande desafio ao perceber a necessidade de fornecer subsídios pedagógicos, teóricos e práticos para professores que lidavam com a educação de crianças, desde o então chamado pré até a 3ª série do Ensino Fundamental. Deparei-me com essa necessidade ao observar que, nos momentos de recreação das crianças, alguns professores brincavam junto com elas, enquanto outros ‘torciam para que chovesse no horário de ir para o pátio com as crianças, pois, quando tinham que acompanhá-las, ficavam sentados ou longe das crianças, sem a mínima disposição para interagir com os alunos nas brincadeiras. Preferiam ter um “momento de descanso”.

Começaram, assim, minhas inquietações acerca das práticas educativas desenvolvidas na Educação Física e, principalmente, com as relações pedagógicas, isto é, como maneira de se fazer isso, de participar disso. Não se tratava de interferir no trabalho de colegas e de cobrar delas(es) uma “boa” aula de Educação Física, até porque a sua formação era de magistério, e no Ensino Médio, o trabalho com os alunos era realizado através de planos de aulas, elaborados na disciplina de Didática da Educação Física e estabeleciam, previamente, o

que fazer e como proceder, sem o devido aprofundamento para entender e contemplar as reais necessidades das crianças. Mas, até aquele momento de minha trajetória pessoal, o meu olhar estava estruturado e confiante no gesto técnico da aprendizagem motora da criança. Baseado nisso é que os professores foram subsidiados através de jogos e exercícios estereotipados¹, direcionados à performance atlética.

Logo em seguida, 1987, assumi a coordenação da Educação Física na mesma escola, tendo como incumbência organizar os subsídios teóricos e práticos para as atividades funcionais da educação psicomotora. Até então, acreditava que movimentos mecanizados eram suficientes para o desenvolvimento da criança. Como professor de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, percebia que os alunos tinham um elevado grau de defasagens quanto ao desenvolvimento da motricidade e que isso dificultava o ensinamento de práticas desportivas as quais eu deveria desenvolver na minha disciplina, reeducando o movimento para que pudesse abordar o conteúdo da disciplina, uma vez que naquela época a programação das atividades de Educação Física era quase que exclusivamente restrita à prática de esportes, como, aliás, ainda é em muitos colégios até hoje.

Neste mesmo ano, fui também contratado por uma escola particular de Canoas, na qual comecei a atuar como treinador de equipes esportivas e a participar de competições dentro e fora do município. Tínhamos um excelente suporte para desenvolver nossos treinamentos (horários, quadras, materiais), mas, em contrapartida, havia a cobrança da direção de resultados positivos (claro que uma cobrança oculta). Logo em seguida, outra escola me convidou a trabalhar. Desta vez era a escola na qual fiz toda a minha formação, tanto escolar como profissional, até a conclusão do segundo grau. Foi uma grande alegria voltar como profissional à escola, realizando um sonho acalentado durante anos. Também aí desenvolvi atividades de treinamento desportivo. Conforme já apontado anteriormente, a necessidade de resultados positivos era uma exigência oculta, às vezes nem tanto, até para manter o emprego, porém, por outro lado, havia uma pessoa, um ser em construção. No entanto, era por convicção mesmo que eu ainda mantinha um pensamento competitivo e utilizava as mesmas metodologias e técnicas em ambas as instituições: preparar para competir, e só jogavam os melhores. Com essa opção excludente, muitos alunos ficavam sem poder participar daquelas atividades de que mais gostavam, ou seja, estar jogando, e mais, através da participação, perceber a sua importância, sua valorização. Mas até então eu não pensava nisso, pensava em resultados e de preferência, positivos.

¹ Modelos gestuais de performance motora.

Essa forma de procedimento pode dar resultados muito negativos porque o treinamento para a prática esportiva consiste basicamente na repetição de exercícios até a exaustão. Isso é cansativo e desgastante para os educandos, sejam eles crianças, adolescentes ou jovens. A prescrição de exercícios inibe as possibilidades de criação e de inovação, porque o aluno precisa manter-se nos padrões dos estereótipos estabelecidos para cada modalidade de esportes. O gesto motor inscreve-se como principal referência na prática de atividades físicas, conseqüentemente, a repetição leva a uma robotização dos movimentos e, gradualmente, enquadra a personalidade do educando neste perfil.

Durante muitos anos trabalhei dessa forma, tendo como referência esse pensamento mecanicista; por vezes empirista, por vezes racionalista, mas sempre mecanicista, próprio das academias que formavam os “educadores físicos”, tendo como referência apenas questões motoras e cognitivas, considerando que o aluno é uma ‘máquina’ separável em partes, de tal sorte que, se houvesse um problema em uma das partes do corpo, ele poderia ser resolvido com exercícios educativos ou reeducativos, específicos de movimento, porque o corpo era visto como uma máquina, feita de mancais e correias. A própria formação acadêmica visava, em suas práticas, formar atletas; e os educandos, educadores em formação, eram avaliados dessa forma e não como professores que lidam com a realidade humana em sua complexidade e precisam entender o educando em sua totalidade.

A essa trajetória soma-se a experiência de quase duas décadas na Rede Pública Municipal de Canoas. Em 1990, fui aprovado em concurso público municipal de Canoas – RS e comecei a trabalhar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Drummond de Andrade, no bairro Guajuviras. Trata-se de uma realidade completamente diferente da que havia vivenciado até então. Enfim, um novo desafio. A minha inquietação permanecia porque a unidocência² era determinante nesta escola. Durante uma das reuniões da área de Educação Física das escolas municipais, promovida pela Secretaria de Educação, percebi que essa inquietação não era somente minha, mas de outros colegas. Em 1993, assumi a coordenação do projeto para a implantação da Educação Física nas 39 escolas do Município nas séries iniciais e a supervisão da área de 5^a a 8^a séries na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto da Prefeitura Municipal de Canoas. Como no magistério público as dificuldades são grandes, comecei a organizar e ministrar oficinas para professores do currículo das escolas, passando a eles conhecimentos adquiridos dentro da disciplina, pensando a Educação Física somente pelo lado do movimento, ou seja, o de que o movimento mecanizado e repetitivo

² Um professor apenas para ministrar toda a grade curricular das séries iniciais.

desenvolveria a criança sem a preocupação sobre as questões subjetivas que envolviam a aprendizagem. Para mim, a Educação Física era apenas um aporte prático para as questões cognitivas em sala de aula.

Em 1995, tive a oportunidade de ingressar no Curso de Especialização em Educação Psicomotora, no UNILASALLE, e, aos poucos, foi se desenhando uma virada em minha percepção, devido ao contato vivencial com outra realidade. Esse Curso é formado de três etapas distintas, mas interdependentes: formação teórica, prática pedagógica e formação pessoal. A formação teórica está relacionada com as teorias que envolviam o desenvolvimento humano juntamente com as síndromes e deficiências. As práticas pedagógicas são desenvolvidas com crianças para que se vivenciem situações reais em um ambiente experimental. A formação pessoal é realizada mediante atividades práticas, com dinâmicas de grupos e exercícios de sensibilização, que promoviam a participação dos educandos em formação. Essa foi a etapa mais significativa para mim, porque me levou a perceber que a formação do educador não passa apenas pela prática pedagógica e pela teoria, mas também por suas próprias vivências corporais, podendo assim ter um olhar mais significativo através das relações inter e intrapessoais.

A experiência desse Curso, aliada ao êxito do trabalho que comecei a desenvolver em cursos de formação para professores de Educação Infantil, na rede municipal de ensino de Canoas – RS, nos quais apliquei práticas corporais sob a luz da educação psicomotora de enfoque relacional³, levou a aprofundar cada vez mais esta perspectiva o que me motivou a elaborar um projeto para o mestrado. Talvez tenha que considerar principalmente a oportunidade de desenvolver um trabalho de educação ‘pela via corporal’ também no Ensino Superior. É o que pude fazer como professor de graduação dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Psicopedagogia e Fisioterapia do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, em Canoas – RS. Aí utilizo a prática de formação pessoal que acrescentei em meu plano de ensino e no conteúdo programático. Isso me levou a perceber, cada vez mais, a necessidade de um aprofundamento acadêmico acerca desse assunto.

Essas inquietações se constituíram tendo como base as relações pedagógicas e as metodologias utilizadas em diversos ambientes escolares e também através de contínuo estudo de currículos na formação de professores em diversas universidades do Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil. Para levar adiante o meu projeto de pesquisa, adotei o procedimento da observação etnográfica nos grupos de acadêmicos do Centro Universitário La Salle – Canoas

³ Educação psicomotora de enfoque relacional será apresentada ao longo desta dissertação.

– RS e me utilizei também de outros instrumentos, como entrevistas e memoriais. Mas, antes de poder ‘ir a campo’, propus a tarefa de construir um referencial teórico para contar com estruturas conceituais consistentes, baseado em autores reconhecidos na área, a fim de criar um campo de idéias, para sustentar as propostas desta dissertação. Trata-se do segundo capítulo deste trabalho, no qual pretendo apresentar o surgimento da psicomotricidade desde a sua origem, além de seus desdobramentos em diversas vertentes de pensamento e de práticas, para chegar à formação pessoal pela via corporal, como um dos aportes inovadores da psicomotricidade e com o qual me identifico mais em meu trabalho de educador, pois contribui para a formação de educadores. Nesse particular da formação pessoal pela via corporal, destaco a questão do gesto corporal com significação objetiva e subjetiva, mostrando que o ser humano é um todo que se expressa em gestos, palavras, relações. Numa palavra, corporeidade.

Assim, chego ao tema central da presente dissertação: a formação pessoal do educador pela via corporal, como um recurso a mais em sua preparação profissional. Parto da vivência pessoal, da participação ativa, a qual me fez perceber a importância da formação pela via corporal, como complemento à formação teórica e importante para a prática pedagógica com crianças.

Na seqüência desta dissertação, faço uma releitura dos teóricos André Lapiere e Bernard Aucouturier, que são os precursores dessa prática, por acreditarem que a *formação pessoal* é uma importante fonte de atualização de educadores que oportuniza a vivência da expressividade corporal individual e grupal, através de dinâmicas de grupos pré-estruturadas. A formação pessoal pela via corporal, segundo esses autores, possibilita aos educadores uma atitude reflexiva de suas experiências e o desenvolvimento de habilidades como observação, escuta de si mesmo, percepção e escuta dos outros. Através dessa modalidade de formação, o educador procura tomar consciência de suas possibilidades e limites para tornar-se mais flexível, seguro e tolerante com os educandos e consigo mesmo.

Comprometido com os desafios de uma prática pedagógica inovadora, que contemple os alunos em sua totalidade, e à luz da reflexão sobre a minha caminhada como educador, propus a seguinte questão norteadora para esta dissertação: *Qual a relevância da formação pessoal pela via corporal para os educadores em formação?*

Por fim, justifico a introdução da temática em meu campo de pesquisa referente à formação pessoal por motivos que, no meu entendimento, são importantes para as relações pedagógicas: a dimensão humanística que alicerça a formação de professores deve ser entendida em sua totalidade independente do sujeito; e o ser humano não como um ser

fragmentado e sim na sua dimensão relacional. Enquanto educador, um ser relacional com os outros educandos e com o meio no qual vive e atua.

Através desta abordagem, propus um olhar à luz dos sistemas educacionais e das práticas pedagógicas instruídas atualmente na formação de professores, acreditando na questão que norteou todo esse processo de construção através de dúvidas, indagações, entrevistas e leituras. Após esse questionamento, propus os seguintes objetivos: analisar os fundamentos teóricos que dão sustentação para a discussão sobre formação pessoal, contextualizando-os com o objeto de estudo; explicitar a relevância das práticas corporais na formação pessoal do educador; e verificar a percepção que os atores tem de suas virtualidades e limitações durante a formação.

O espaço escolhido para a pesquisa foi um Centro Universitário de Canoas – RS pelas características apresentadas e pelas constantes preocupações como profissional responsável desta Instituição, bem como pela formação de futuros profissionais da área de educação, tais como Pedagogia, Educação Física e Psicopedagogia.

A organização deste trabalho conduziu a verificar, mais sistematicamente, o estado de arte da questão, através de uma revisão dos principais autores, e a buscar uma metodologia de pesquisa que, para o contexto desta dissertação, utilizei os instrumentos coletados para, mais adiante, realizar o cruzamento das informações e minhas considerações finais.

No estado de arte da questão, procuro destacar os pontos importantes da psicomotricidade, sinalizando as suas origens históricas, fazendo as relações necessárias com as diversas linhas de pensamento que nortearam a sua construção, juntamente com as diferenças entre a psicomotricidade funcional e a relacional⁴. O significado da formação pessoal pela via corporal através do brincar e suas matizes. Claro que o significado do gesto e a corporeidade também são componentes importantes para o entendimento deste trabalho.

No terceiro capítulo, busco os conceitos relativos às estratégias metodológicas da formação pessoal pela via corporal e seus desdobramentos. Uma breve revisão sobre o conceito de jogo e também sobre a construção de gênero e o desenvolvimento humano.

No capítulo quatro, busco explicar os contextos da pesquisa nos cenários da psicomotricidade e de formação pessoal do educador pela via corporal. A metodologia utilizada na dissertação foi de cunho qualitativo, através de entrevistas, observações e memoriais descritivos⁵ os quais conceituo. Foi através desses instrumentos coletados que as categorias de análise foram se estruturando, tais como: a relevância da formação pessoal pela

⁴ Foco no qual esta pesquisa se norteou.

⁵ Diário de bordo.

via corporal para os educadores, a relação entre a formação pessoal e a profissão escolhida, sentimentos e atitudes na atuação direta com crianças e a avaliação da formação pessoal e a relação com a formação pedagógica. Após o cruzamento das informações e análise dos dados obtidos através da experimentação e de seus desdobramentos, são apresentadas as considerações acerca da relevância da formação pessoal, entendendo que não é um trabalho conclusivo, ou seja, fechado.

2 ESTADO DE ARTE DA QUESTÃO

Em primeiro lugar, é importante uma breve exposição do tema que escolhi: *a formação pessoal pela via corporal como uma inovação pedagógica* que será observado ao longo deste trabalho e da pesquisa realizada para que se possa refletir sobre a formação de professores dentro de uma nova perspectiva da educação. Nesta concepção, entendo que é importante localizar o leitor para que compreenda o foco principal desta dissertação, não sem antes se ater com rigor ao estudo de referenciais teóricos os quais possibilitam situar o estado da questão. Já, ao apresentar as fontes históricas da psicomotricidade de onde surge a formação pessoal pela via corporal e seu conceito, têm-se presente os conceitos de corporeidade e de gesto corporais muito significativos para que se entenda o conteúdo desta dissertação. Ao mesmo tempo, acompanham-nos as questões do desenvolvimento humano, da escola e das relações pedagógicas nela vividas.

Para iniciar esta dissertação, é importante discutir um pouco o título a que me refiro. Quando escrevo sobre desenvolvimento humano, currículo e escola não quero apenas me referir ao aluno e ao seu processo de aprendizagem, mas refletir também sobre o professor como um dos principais atores desta realidade. A escola, por sua vez, também tem seu papel fundamental principalmente a partir da construção de sua filosofia e pensamento. Não quero ser um crítico em potencial, mas quero refletir junto ao leitor sobre algumas frases colocadas nas propostas político-pedagógicas de algumas escolas, como por exemplo: “*construir um cidadão crítico e autônomo em suas decisões...*”. No papel, que aceita tudo, isso é bonito, relevante, porém não realizado nas práticas escolares, onde a nota, a frequência, entre outras tantas, são os pontos de avaliação do conhecimento. E questiono: como um aluno pode ser crítico se a discordância dele com as idéias do professor ou da instituição escolar não é levada em consideração?

Partindo destes questionamentos e de muitos outros, pretendo refletir sobre a educação atual, a sociedade e a formação de professores e apresentar uma contribuição geral a partir da proposta da formação pela via corporal.

Há muitas reflexões acerca da necessidade de superar a postura tecnicista. Em termos gerais, concordo com elas quanto ao conteúdo programático dos cursos das áreas humanas. Hoje, penso que não existe conhecimento neutro ou em potencial, mas sim um conceito adquirido dentro das possibilidades vividas pelo ser humano e suas experiências.

Mas, apesar das críticas, continuamos pensando a educação para a performance numa visão conteudista e meramente pragmática, embora pense que a escola hoje não é mais apenas uma retransmissora de conhecimentos, porque vai além disso. Hoje, o professor tem que entender todo um contexto, ou seja, onde a criança está inserida, qual o lugar desta criança na família, qual a realidade por ela vivida. Sem negar o verdadeiro papel da escola, que é o de ensinar e de conhecer, pretendo pensar um pouco mais em questões tais como: relações pedagógicas, socialização, respeito. Muitas vezes, a minha maneira de respeito ao outro não condiz com a compreensão que ele tem do mesmo. Por outro lado, o conceito de currículo, segundo Nogueira e Correia (1993), deve ser entendido basicamente como uma produção humana. Sendo assim, acredito que uma produção humana passa pelo diálogo e sua construção deve estar atrelada a um arcabouço de conhecimentos. O currículo também pode ser considerado como produtor de identidades e subjetividades; como lugar em que o global e o local se entrecruzam.

Freqüentemente, continuamos com modelos preestabelecidos durante o currículo clássico, lógica disciplinadora e dominadora do ser humano, mediante a fragmentação e o controle. E, quando o aluno não se conforma com “aquele modelo normal” que aceita tudo e não questiona, é entendido como rebelde, indisciplinado, pois o professor na sua insegurança de relação não se permite diálogo e, acima de tudo, nem sempre assume responsabilidades junto à educação (entendido como formação da personalidade), utilizando-se das punições que tanto podem ser impostas por ele como pela instituição escolar. Mas, é claro que, para assumir tais responsabilidades, ele deve estar sujeito a mudanças, não apenas conteudistas, e sim no trato relacional com o aluno. Hoje, os meios de comunicação informatizados estão muito a frente do pensamento da escola que ainda vive num cerceamento de idéias que tentam justificar a presença do professor e de sua importância. Pergunto: hoje, qual é a real função do professor e conseqüentemente da escola na sociedade? Claro que podemos enumerar várias respostas diferenciadas, mas a que mais me chamaria a atenção seria a de que a escola, atualmente, assume o papel paterno e materno, não apenas de ensinar conteúdos, mas de

educar para a sociedade que, muitas vezes, exige um comportamento igualitário e linear, ainda estruturado dentro de um pensamento ditador e autoritário.

A escola não passa, muitas vezes, de uma domesticadora de seres humanos e esquece que hoje os alunos têm muito mais voz do que antigamente, enquanto que o professor não se estruturou para essa nova realidade de aluno. Ainda utiliza o grito, a intimidação através da nota entre outros instrumentos disciplinadores. A criança já possui uma socialização primária que é a família e, ao longo de seu desenvolvimento, a socialização secundária – ética e moral, gerando conflitos entre professor e aluno.

Isso não é responsabilidade dos professores, mas acredito que a sociedade informatizada cria um distanciamento entre as pessoas e conseqüentemente a falta de relação “olhar nos olhos”. Hoje, temos o celular, o *e-mail*, o *messenger*, entre outras formas de comunicação, e isso nos distancia dos outros, pelo menos em termos reais.

Retomando as relações pedagógicas, não devemos nunca nos esquecer que, ao longo dos anos, a profissão de professor foi sendo muito desvalorizada, seja na questão salarial, ou, até mesmo, no respeito a uma função de extrema importância que é a de que a própria educação brasileira foi deixada de lado. Acredito que isso não sirva de desculpa para ser um péssimo profissional, pois em qualquer lugar temos bons e maus profissionais e todos têm as suas dificuldades. Creio que para se tornar um professor se deva passar por um longo processo; não é apenas uma profissão adquirida durante anos de estudos e práticas, mas sim nascemos professores, ou seja, é inato. E com isso nos sujeitamos a mudanças de paradigmas e da sociedade e continuamos esta luta que nos move cada vez mais em busca da qualidade do ensino.

A escola tem que ser a escola do sim e do não, onde a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia empobrecedora e entorpecedora nas mais diversas faixas etárias e relações de poder. Entendo que nos dias atuais é esse o papel da escola, vista como um todo além dos muros.

Com frequência discutem-se as questões de aprendizagem, do desenvolvimento e das relações humanas e sociais. Essas questões se referem ao desenvolvimento e aos aspectos afetivos e emocionais da aprendizagem e de suas técnicas didáticas implicadas no processo. Os temas abordados, muitas vezes, têm relação direta com a subjetividade que ocorre em sala de aula entre professor/aluno e aluno/aluno que ocorrem de maneira espontânea e sistemática.

Na busca das interfaces com a educação, esses processos são estudados com ênfase nas relações entre professores e alunos, e alunos e alunos, propondo-se explicações para questões de ensino-aprendizagem, desenvolvimento sócio-emocional e

cognitivo dos alunos, relação alunos/conhecimento, entre outras. (ALMEIDA; PLACCO, 2004, p. 8).

Concordo com Almeida e Placco, pois hoje não temos ainda essa ênfase nas relações em sala de aula, pressupondo que o processo de ensino–aprendizagem depende unicamente da relação aluno/conhecimento, ou seja, não se pensa que o não aprender do aluno muitas vezes está relacionado à empatia do dia-a-dia com o professor que se apresenta. Essa questão da relação pedagógica pode ser melhor entendida a partir da análise das teorias e tendências pedagógicas que fizeram e fazem sintonia em nosso meio. Por isso, abordo rapidamente a leitura que Libâneo⁶ (1985) fez das tendências pedagógicas na prática escolar, trazendo alguns conceitos sobre a história dessas tendências. Libâneo organiza as tendências pedagógicas sobre o alicerce das finalidades sociais da escola. Na pedagogia liberal ele pontua a tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista. Já na pedagogia progressista, separa em libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Mas, para isso, é importante fazer um rastreamento de todas elas para um maior entendimento da perspectiva que este trabalho se propõe.

Dentro da pedagogia liberal, ele apresenta cinco tendências que foram se moldando conforme as mudanças da sociedade e conseqüentemente da escola. A liberal tradicional entendia que o papel da escola era a preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem sua posição na sociedade. O compromisso da escola era com a cultura e entendia que os problemas sociais pertenciam à sociedade, ou seja, a escola estava idônea dos problemas e situações que a sociedade vivia. Os métodos baseavam-se em exposições verbais da matéria ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise eram feitas pelo professor. A ênfase dava-se na repetição de conceitos ou fórmulas para disciplinar a mente e formar os hábitos. Essa tendência liberal tradicional entendia que a autoridade do professor exigia atitudes receptivas dos alunos e impedia qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmitia o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida pelos alunos e a disciplina imposta era o meio mais eficaz para assegurar o silêncio e a atenção. Aqui, percebe-se claramente o distanciamento da relação professor aluno onde a autoridade máxima era o professor.

A liberal renovada progressista entendia que o papel da escola era adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, deveria se organizar de forma a retratar a vida. Aqui, já se começa a pensar um pouco sobre as relações pedagógicas, pois ela entendia que todo o ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e,

⁶ LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. São Paulo: Loyola, 1985.

conseqüentemente, a integração dessas formas de adaptação no comportamento, bem como os métodos utilizavam a idéia de aprender fazendo. Valorizavam-se as tentativas experimentais, as pesquisas, a descoberta e o estudo do meio natural e social para buscar a solução dos problemas. Na relação professor/aluno não há um lugar privilegiado para o professor. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal, claro que aqui as regras são predeterminadas pelo professor. Para ele, o aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante e, acima de tudo, que respeite as regras do grupo.

Na pedagogia liberal, temos ainda a liberal renovada não diretiva que prioriza a formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos e sociais, buscando estabelecer uma mudança dentro do indivíduo através do autodesenvolvimento e realização pessoal. Essa concepção vem ao encontro da teoria de Rogers, para o qual a educação deve estar centrada na pessoa do educando. O professor precisa ser facilitador, aceitando a pessoa do aluno como tendo a capacidade de ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. A função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar e onde os sentimentos de cada um possam ser expostos sem ameaças e respeitados pelo professor. Neste caso, o professor tem que ser um especialista em relações humanas para garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico. Começa aqui a valorização das relações pedagógicas entre professor e aluno.

A liberal tecnicista entende a escola como modeladora do comportamento humano, utilizando técnicas específicas. Emprega a mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo eficientemente informações precisas, objetivas e rápidas. A metodologia aplicada é o controle das condições ambientais para assegurar a transmissão/recepção de informações. O emprego de tecnologia instrumental na escola pública aparece nas formas de planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos e uso de procedimentos científicos. As relações professor/aluno são estruturadas com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria conforme o sistema instrucional. A comunicação professor/aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficiência da transmissão do conhecimento. Debates, discussões são desnecessários assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo.

Na pedagogia progressista encontramos três vertentes: progressista libertadora, progressista libertária e progressista crítico-social dos conteúdos. A libertadora entende que a escola deve questionar concretamente a realidade do homem com a natureza e com os outros homens, visando uma transformação para se tornar uma educação crítica e atuar na mudança social. Os sujeitos encontram-se mediatizados pelo objeto a ser conhecido e o diálogo é ativo e permanente na construção do conhecimento. A relação professor/aluno é horizontal, ou seja, busca-se o bom relacionamento sem perder a consistência. O professor permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para que tenha a confiança e a segurança para dizer a sua palavra e para exprimir seus desejos e angústias sem se neutralizar.

A progressista libertária busca na escola uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. A escola começa a buscar democratizar as decisões através de assembleias, conselhos, eleições e outros instrumentos para que a comunidade escolar possa ser mais participante do processo educacional. Entende que a vivência grupal na forma de autogestão vai buscar as bases mais satisfatórias para a instituição, graças à sua própria iniciativa e sem qualquer forma de imposição de poder. Trata-se de colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível: o conjunto da vida, as atividades e a organização do trabalho no interior da escola, mas para isso é importante transformar a relação professor/aluno no sentido da não diretividade, isto é, considerar desde o início a ineficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças. O professor torna-se um orientador e um catalisador, buscando junto ao grupo uma reflexão e tomada de decisões conjuntas.

E, por fim, a crítico-social dos conteúdos onde se começa a perceber que a escola vai além dos muros, sendo parte integrante do todo social, agindo dentro dela e, conseqüentemente, agindo na transformação da sociedade. A função é dar um passo à frente no papel transformador da escola, partindo das condições existentes. Os métodos não partem de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor. Entende-se que o papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. É necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades e a ir mais longe.

Analisando as perspectivas pedagógicas mencionadas, percebi que houve uma gradativa superação do autoritarismo em sala de aula, da psicologia do medo. Aos poucos ela foi cedendo lugar às formas mais liberais e a escola deixou de ser um centro de construção de

conhecimento, para tornar-se um local de relações sociais onde os métodos tiveram que se adaptar e, conseqüentemente, também as relações professor/aluno. O que antes a pedagogia entendia da escola como uma preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade e que o compromisso da escola era com a cultura e que os problemas sociais pertenciam à sociedade, hoje se entende de outra forma em que a escola é parte integrante do todo social e agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. A função é dar um passo à frente no papel transformador da escola e também entender a importância da formação do educador para essa nova pedagogia. Um dos princípios que entendo relevante é o que cita Luckesi⁷:

Evidentemente que, ao se advogar a intervenção do professor, não se está concluindo pela negação da relação professor/aluno. A relação pedagógica é uma relação com um grupo e o clima do grupo é essencial na pedagogia. Neste sentido, são bem-vindas as considerações formuladas pela “**dinâmica de grupo**”, que ensinam o professor a relacionar-se com a classe; a perceber os conflitos; a saber que está lidando com uma coletividade e não com indivíduos isolados, a adquirir confiança dos alunos. (1994, p. 74).

Luckesi deixa clara a importância de atividades, além dos programas curriculares existentes na formação de educadores. Essa compreensão é que me fez buscar a relevância da formação pessoal como descrevo no próximo capítulo, passando pelas fontes históricas da psicomotricidade de onde ela surge, entendendo que existem fatores interligados que são os principais responsáveis pela nossa organização e comunicação, uma vez que os gestos e movimentos são formas que influenciam e limitam a nossa expressão na vida.

2.1 Fontes históricas da psicomotricidade

Para iniciar a discussão, é importante situar a questão da psicomotricidade no contexto do seu surgimento e os seus primeiros desdobramentos, apresentando as diversas concepções históricas da mesma para definir claramente a especificidade da “*relacional*” e indicar as linhas gerais que orientam esta dissertação.

A psicomotricidade tem sua origem no termo grego *psyche* que significa “alma” e no verbo latino *moto* que significa “mover freqüentemente; agitar fortemente” – força motora e psiquismo denotando indivisibilidade. Mas os primeiros registros escritos dos filósofos sobre o corpo e a *psyche*, na Antiga Grécia, são, em geral, disjuntivos e dualistas. Platão, por exemplo, apresentou a dicotomia entre *psico* e motricidade pela separação entre o corpo e a alma, como denominaram a *psychê*, afirmando cada vez mais um dualismo radical que dividia o ser humano. O homem é alma e corpo, mas é a alma que tem o poder, o comando sobre o

⁷ LUCKESE, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo, 1994. p. 53-74, grifo nosso.

corpo, visto como uma dificuldade, um obstáculo. O corpo era o lugar transitório da existência humana, o que quer dizer que o humano é a alma. Ainda assim, para os gregos, o corpo transparecia a beleza da alma e por influência deles até os dias de hoje esse culto ainda existe em relação ao corpo, com o seguinte diferencial: para os gregos, a beleza era da alma para o corpo e não ao contrário, como observamos na atualidade. O culto dos gregos ao corpo não era pelo corpo em si, mas enquanto esse era expressão da alma. A dedicação à saúde e às formas harmônicas do corpo na antigüidade grega não representou superação deste dualismo. Pode-se pensar que ele tenha diminuído os efeitos negativos do dualismo.

Assim, ter um corpo belo, um corpo são, depende antes de mais de uma profunda serenidade em perfeita correspondência com o universo. É por isso que o *culto do corpo foi rapidamente ligado a uma atividade religiosa. É por ele que os homens se assemelham aos deuses e é através destes últimos que o podem proteger*. Assim um corpo belo resulta, antes de mais, de um equilíbrio interior da paixão e da razão[...] (BRAUNSTEIN; PÉPIN, 1999, p. 17).

Esse equilíbrio entre a paixão e a razão é que fortificou o pensamento de Descartes (1596-1650) através de sua teoria dualista de corpo e alma, apresentada em suas obras *Discours de la méthode* (1636) e nas *Méditations métaphysiques* (1641), mostrando que o corpo é uma máquina movido pela alma, ou melhor, o corpo existe dependente das decisões do espírito e, para que este seja purificado, é necessário o sacrifício do corpo.

A origem da dualidade parte de dois princípios: racionalidade e sensibilidade, ou seja, o homem que vive pelo espírito e o que vive pelos sentidos. No dualismo, o homem não é um corpo que se busca, mas uma alma.

Descartes põe no centro do conhecimento um pensamento puro, simultaneamente diferente e oposto à sensibilidade. No seu mundo *aparecem duas realidades, complementares, mas que se excluem totalmente: uma realidade corporal divisível até o infinito, uma substância⁸ extensa, a *res extensa*, e uma realidade espiritual, a *res cogitans*, a *substância pensante* que terá prioridade sobre a primeira porque é mais evidente de conhecer. A primeira é uma sábia mecânica que só poderá ser conhecida por meio da segunda.* (BRAUNSTEIN; PÉPIN, 1999, p. 91-92).

Descartes torna-se, juntamente com Platão, um dos precursores filosóficos do pensamento da psicomotricidade, inicialmente de cunho racionalista/mecanicista, entendendo o corpo em sua dualidade corpo e mente, ou seja, cuidando apenas dos aspectos motores separados da sensibilidade humana e que começa a ter seu início na França através de diversas linhas de pensamentos biomédicos, psicopedagógicos e psicanalíticos.

A partir das influências dos estudos psicanalíticos de Freud (1988), procurando desvendar as relações entre o soma e o psíquico partindo de zonas do corpo, como boca, ânus e órgãos genitais, entendendo como zonas erógenas que induzem a processos libidinais,

⁸ Substância: etimologicamente o que está por baixo.

surgem as primeiras representações de “um corpo emocional e intrapsíquico”⁹ que é um instrumento importante para a construção da personalidade do ser humano e para a sua autoconsciência, ou seja, o verdadeiro *EU* que nasce das necessidades de relações.

As idéias de Jean Piaget, citadas por Wallon (1879-1962), sobre a gênese da inteligência e do pensamento da criança tornam-se indispensáveis à mudança de pensamento da psicomotricidade. Melanie Klein e Lacan, relatadas por Negrine (1994) através de modelos clínicos, constroem uma aplicação terapêutica, ressaltando mais o significado relacional, afetivo e mediatizador dos problemas psicomotores do que a estrutura anatomo-fisiológica. A partir deste pensamento, emerge a reeducação psicomotora com o conceito de que é uma técnica que, pelo recurso ao corpo e ao movimento, se dirige ao ser humano na sua totalidade.

Ajuriaguerra e Soubiran, citado por Fonseca, acrescentam que a reeducação:

Ela não visa à readaptação funcional ou à supervalorização do músculo, mas sim a fluidez do corpo no envolvimento. O seu fim é permitir melhor integração e melhor investimento da corporalidade, maior capacidade de se situar no espaço, no tempo e no mundo dos objetos e facilitar e promover harmonização na relação com o outro. (2004, p. 24).

Dessa forma, as várias linhas de pensamento passam a admitir a psicomotricidade com uma identidade própria, pois Wallon e Piaget, no século XX, abrem novas perspectivas ao conhecimento do ser humano e seu desenvolvimento. Para Wallon, o movimento constitui o elemento base que permite a comunicação do psiquismo com o corpo, e, para Piaget, é mediante o desenvolvimento da motricidade, da regularidade motora, que se inicia a estruturação da inteligência. A obra de Piaget contribuiu bastante com a psicomotricidade, principalmente pelos estudos que levaram ao conhecimento das quatro etapas do desenvolvimento do ser humano. No sensório-motor, o comportamento é basicamente movimento com reflexos, onde começam as primeiras diferenciações e reprodução de eventos interessantes e a coordenação de esquemas e invenção de novos meios de representação. O pré-operatório é caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e outras formas de representação e pelo rápido desenvolvimento conceitual, imitação diferida, jogo simbólico, desenho, imagem mental e linguagem falada. A criança não pode assumir o papel ou o ponto de vista do outro. Ela acredita que todos pensam como ela e que todos pensam as mesmas coisas que ela. A criança não focaliza o processo de transformação de um estado original a um estado final. Vai de um evento perceptivo particular a outro evento perceptivo particular. A criança tende a fixar sua atenção sobre um número limitado de aspectos perceptuais do estímulo. Apresenta dificuldades para trabalhar com várias fontes de informação

⁹ FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade:** perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 78.

simultaneamente. No operatório concreto, durante estes anos, a criança desenvolve a habilidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos. Surgem os processos de pensamento lógico que podem ser aplicados a problemas concretos tais como: operações lógicas, seriação, classificação, descentração, reversibilidade, conservação e o operatório formal. Neste estágio, as estruturas cognitivas da criança atingem seu nível mais elevado de desenvolvimento e as crianças tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

Em paralelo a esse desenvolvimento da capacidade intelectual, desenvolve-se a consciência moral da criança. Bárbara Freitag¹⁰, parafraseando Piaget, introduz o tema do *juízo moral da criança*, através de uma análise sobre as condutas morais ou os sentimentos morais, mas sobre suas diferentes formas de juízo. Os seus estudos recaem sobre a construção da sua consciência moral e não sobre suas ações morais.

[...] Quando uma criança avalia e julga o que a outra fez ou disse, está fazendo um juízo com o qual revela seu próprio estado de consciência. Com esse juízo ela revela ao pesquisador o seu estado de consciência, mas não necessariamente sua intenção de agir de acordo com seu próprio juízo. (FREITAG, 1992, p. 175).

Piaget busca neste momento de seus estudos demonstrar que o ato da criança, ou melhor, sua ação não é, muitas vezes, igual a sua forma de julgar os fatores preestabelecidos e organizados dentro de uma sociedade. Essa dicotomia entre o juízo e a ação leva, muitas vezes, a criança a não estabelecer relação com as regras sociais organizadas.

A consciência moral da criança também é construída em etapas, passando por quatro estágios, a saber: do zero aos cinco anos aproximadamente é o estágio da pré-moralidade onde no início não se constata nenhuma noção de regra ou consciência. Aqui, a criança constrói os primeiros jogos de movimentos corporais e, ao final desse estágio, começa o período imitatório também das regras dos adultos, mas sem sua total compreensão como, por exemplo, o jogo de futebol no qual a criança entende os movimentos, mas não compreende as regras do jogo. Nesse momento, a criança, muitas vezes, transgredir as regras, mas não consegue ainda distinguir se com intenção ou não. A criança age automaticamente, mecanicamente através de sua expressividade motriz.

A heteronomia moral dos cinco aos oito anos aparece de forma rudimentar para as regras, pois esta fase é a fase do ganhar do outro, da superação. A derrota é um caos, então é importante fazer uso das regras de maneira a beneficiar o jogador. Nesta fase, ela sabe como se joga para ganhar, quando o jogo começa e termina e quem é o vencedor. A regra aqui é

¹⁰ Itinerário de Antígona, (p. 175-182).

vista como autoridade e ela tem que ser respeitada como Deus, os pais, irmãos, melhores amigos, enfim, todos que demonstrem superioridade. É o estágio do realismo moral onde a criança encara as obrigações e os valores associados a ela como suas próprias. As obrigações às regras são impostas aferentemente e não construídas internamente, ou seja, são aprendidas.

O terceiro estágio é o da semi-autonomia que acontece por volta dos oito aos treze anos de idade onde a criança já demonstra um conhecimento específico das regras dos jogos e sociais. Ela ainda percebe a regra como imposta de fora para dentro e não como resultado de uma elaboração interna. Aqui, é o momento da descentração, ou seja, da dúvida sobre a intencionalidade e as conseqüências objetivas das ações.

E, por último, temos a autonomia moral, momento em que o adolescente, depois dos treze anos, começa a entender as regras e aceitá-las, mesmo que para isso tenha que apresentá-las e discuti-las, buscando uma possível reformulação em alguns pontos específicos de uma maneira coletiva.

A consciência moral da criança passa, portanto, de um primeiro estágio de a- ou pré-moralidade (em que não há consciência, e portanto respeito à regra, como não há noção de justiça), por um estágio de heteronomia moral (em que a consciência moral coincide com a obediência à norma e às ordens impostas de fora, via de regra pelos adultos e pela sociedade), até atingir a autonomia moral (um estágio da moralidade em que a consciência moral torna-se independente das normas prescritas pelos outros, reconhecendo a sua necessidade, mas também a importância de uma interpretação e aplicação flexíveis, em nome de um princípio de justiça igualitária relativa). (FREITAG, 1992, p.182).

Resumindo, pode-se dizer que os quatro estágios do desenvolvimento humano estudados por Jean Piaget, não podem ser totalmente constituídos se paralelamente a isso não haja uma construção e uma estruturação e respeito à consciência moral que em todos os momentos influenciam no desenvolvimento do ser humano como social, afetivo, cognitivo e motor.

Já Wallon (1879-1962), professor de filosofia, médico neurologista e psicólogo, começa um estudo importante sobre os aspectos da vida afetiva, a consciência corporal, a relação entre tônus e emoção a qual ele começa a chamar de *diálogo tônico*¹¹, acreditando que tanto a atividade postural quanto a atividade de relação têm origem em uma raiz comum. Entende Wallon, através de suas pesquisas, que a afetividade está intrinsecamente ligada ao movimento não importando a materialidade do gesto, mas o sistema ao qual ele pertence no instante em que se manifesta. O gesto inscreve-se na personalidade e serve para revelar sensibilidades desconhecidas.

¹¹ Diálogo tônico quer dizer a relação com o outro através dos gestos corporais sem a necessidade de verbalização como ocorre entre a mãe e o bebê nos primeiros meses de vida.

Wallon supera a concepção mecanicista, afirmando que existem três formas de movimentos relevantes na evolução psicológica da criança: passivo, ativo e deslocamentos dos segmentos corporais. Baseados nestas fundamentações teóricas do pensamento de Wallon, criam-se os centros de formação em reeducação psicomotora fora dos contextos escolares, formando a âncora das diferentes vertentes da psicomotricidade. Nesta época, também, iniciam-se os trabalhos de reeducação que vão atender às crianças, utilizando-se de testes para verificar suas funções motoras. A psicomotricidade experimentou dificuldades para se diferenciar dos métodos elaborados em particular para *deficientes*.

Percebe-se, então, a formação de três grandes vertentes da psicomotricidade: a reeducação, a terapêutica e a de educação. Todas elas avançando num perfil funcionalista-mecanicista, utilizando exercícios para atuar sobre o corpo. A vertente educação psicomotora é a mais recente, sendo destaque em vários países como França, Bélgica, Itália, Espanha e Portugal. Mas é na França que as vertentes da educação e da terapia psicomotoras tomam corpo e passam a influenciar os países latino-americanos. A finalidade da educação psicomotora é promover, através de uma ação pedagógica, o desenvolvimento de todas as possibilidades da criança, objetivando o seu equilíbrio bio-psico-social.

A identidade da psicomotricidade e a validade dos conceitos que emprega para se legitimar revelam uma síntese inquestionável entre o afetivo e o cognitivo que se encontram no psicomotor, isto é, a lógica do funcionamento do sistema nervoso, em cuja integração maturativa emerge uma mente que transporta imagens e representações¹² e que resulta de uma aprendizagem mediatizada dentro de um contexto sociocultural e sócio-histórico. (FONSECA, 2004, p. 24).

Atualmente essa se divide em dois eixos: a psicomotricidade funcional e a psicomotricidade relacional. Negrine (1995) diferencia as duas práticas a partir de um ponto fundamental, que é a utilização do jogo (brincar) como elemento pedagógico, assunto que será tratado mais adiante, durante a discussão sobre as concepções de André Lapierre e Bernard Aucouturier (1984). Para situar ainda melhor a questão, faz-se necessário uma releitura histórica sobre as diversas vertentes da psicomotricidade para que se possa entender as tendências atuais e analisar as inovações que as práticas pedagógicas vêm sofrendo ao longo dos anos. Para isso, apresentamos alguns autores que são importantes para explicitar a psicomotricidade e suas linhas de pensamento¹³.

Jean Le Camus, citado por Negrine (1994), aprofundou seu conhecimento sobre a evolução da psicomotricidade na França, enfatizando que as mudanças se devem aos trabalhos de Wallon. Neste período (1956 a 1969), a psicomotricidade estava totalmente dirigida para a

¹² O ser humano é um ser de representação construído a partir de suas experiências vivenciadas.

¹³ NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil 3 – psicomotricidade**: alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Edita, 1995.

vertente reeducativa e para os testes que servem como instrumentos de avaliação do perfil psicomotor da criança, ou seja, às atividades utilizadas pelos especialistas para demonstrar e comprovar a eficiência de seus métodos; mais uma vez deixando clara a idéia de corpo separado da mente.

Le Camus destaca a *impressão corporal*, chamada assim porque a preocupação prioritária se centra em melhorar as capacidades de recepção das informações que emanam do próprio corpo ou do ambiente a sua volta; é o momento em que *a noção de esquema corporal*¹⁴ constitui o núcleo em cujo círculo vai se ordenar a teoria e a prática psicomotoras. O esquema corporal é um elemento indispensável na construção da personalidade da criança. A partir daí, a psicomotricidade começa a ser analisada no contexto de totalidade. Quando Le Camus faz a análise dos estudos de Guilmain (1935), explica que a sessão de reeducação psicomotora destina-se a três propósitos principais: reeducar a atividade tônica, melhorar a atividade de relação e desenvolver o controle motor, eximindo a questão da dualidade cartesiana até então estruturada.

Já a concepção de Jean Le Boulch (2001) surge a partir da elaboração de sua tese de doutorado em 1960, na qual ele critica os métodos utilizados pela Educação Física e pela ginástica, por tenderem ao dualismo. Então, dentro de uma concepção científica com fins educativos, propõe a educação psicocinética, através de uma teoria geral do movimento e anuncia princípios metodológicos que permitem entender sua utilização como meio de formação do ser humano em sua totalidade, superando a dicotomia corpo-mente.

Os princípios fundamentais da psicocinética, conforme Le Boulch, estão ligados a uma filosofia da educação que discute a finalidade da ação educativa, favorecendo um desabrochar humano que possibilita que o educando se situe e aja no mundo em transformação, através do autoconhecimento, da aceitação de si mesmo e obtenha um melhor ajustamento da conduta em relação a si e aos outros, uma verdadeira autonomia que, no âmbito social e relacional, implicam responsabilidades.

A partir das atitudes corporais e dos movimentos, o método psicocinético atinge o ser total, acreditando que o ato motor não é um processo isolado e que só tem significado se estiver em relação com a personalidade.

Pierre Vayer, citado por Negrine (1985), considera que a educação psicomotriz “é uma ação psicopedagógica, que utiliza os meios da Educação Física com a finalidade de

¹⁴ “*Esquema Corporal*” significa essa certeza automática que se tem das dimensões, possibilidades, limites do corpo-próprio. Auto-percepção de si enquanto corpo próprio; consciência do seu corpo-próprio, sem que isso implique necessariamente a reflexividade. Veja os animais que também tem essa certeza.

normalizar ou de melhorar o comportamento da criança”. Inicialmente, os estudos deste autor foram dirigidos à inadaptação escolar, na qual a educação da criança inadaptada tinha de ser uma educação motriz e psicomotriz. Posteriormente, Vayer passa a situar a educação psicomotriz em um espaço mais amplo, ou seja, da comunicação. Segundo ele, a criança aprende tudo sobre o mundo, utilizando seu ser como um todo, elaborando sua personalidade através de seu corpo e do corpo dos demais.

Esse autor aplica a psicomotricidade funcional¹⁵ e acredita que, após uma análise dos problemas encontrados, a psicomotricidade funcional pode perseguir a finalidade de educar sistematicamente as diferentes condutas motoras através de testes previamente estabelecidos e, a partir daí, estruturar as atividades e objetivos psicomotores, permitindo assim uma maior integração escolar e social. Destaca, também, a importância que tem o diálogo corporal na relação que a criança estabelece consigo mesma, com os objetos e com as demais pessoas. A interação desses três modos de relação ajuda na elaboração do esquema corporal.

A educação corporal na idade das aprendizagens escolares deveria situar-se dentro da educação integral¹⁶, pois, depois dos onze ou doze anos, a maturação nervosa termina, e com ela a educação psicomotriz. Isso tudo explica o caráter funcionalista de Vayer.

Já Lapiere e Aucouturier, devido a suas inquietações e posturas científicas que os caracterizam até hoje, dão um significado diferente à psicomotricidade, sempre buscando inovar seu fazer pedagógico através da busca de novos conceitos para a psicomotricidade, entendendo que ela não é apenas da criança para o adulto, mas também do adulto para a criança, visto que, para entender a criança, é importante entender a si mesmo. A partir daí, constroem todos os seus saberes através de uma prática com crianças e com adultos. Esta afirmação nos leva a idéia de que a prática pedagógica acontece devido à terceira via de formação do psicomotricista: a formação pessoal¹⁷. Lapiere e Aucouturier utilizam, inicialmente, a psicomotricidade dentro de um modelo positivista¹⁸. Seus trabalhos têm grande dimensão: no campo da reeducação, terapia e na educação psicomotriz. Aucouturier e Lapiere dizem que a mudança na evolução da reeducação psicomotora está na compreensão do corpo como uma unidade psicossomática e cujo movimento possui significado. Com isso, a postura do (re)educador frente à criança toma outra direção: ele passa a entendê-la como um

¹⁵ Psicomotricidade funcional utiliza família de exercício para alcançar um objetivo proposto dentro do conteúdo programático. Utiliza exercícios estereotipados.

¹⁶ A educação integral nas escolas não deveria se preocupar apenas com o cognitivo, mas com a totalidade da criança, criando espaços onde ela possa se manifestar de várias formas.

¹⁷ Formação pessoal será contextualizada ao longo desta dissertação, pois é o eixo que norteia o nosso trabalho.

¹⁸ Modelo de busca de resultados imediatos através de testes psicomotores.

ser de *expressividade*¹⁹ psicomotora. Sua relação com a criança passa a ser de empatia, de escuta, de interação e de ajustamento constante. A formação do (re)educador é muito importante e é composta por uma trilogia efetuada simultaneamente: a formação pessoal, a formação teórica e a formação prática, ambas completando e enriquecendo umas às outras.

Antonio Damásio (1994, p.76) através dos seus estudos relacionando razão e emoção diz que:

A mente, ou seja, o psiquismo - e a motricidade fazendo parte do mesmo organismo total – emerge das interações corpo-cérebro-corpo. Ela não é apenas um problema do equipamento biológico, mas sim um problema de funcionamento decorrente da interação com o movimento.

Concordo com Damásio quando afirma que a interação do movimento está diretamente relacionada à mente humana, porém acredito que há um fator importante que se deve levar em consideração que é a racionalidade do adulto frente a sua própria formação. Um exemplo prático sobre isso: o adulto não realiza nenhuma atividade que não tenha experiência, pois isso causa um grande desequilíbrio em sua estrutura emocional o que, conseqüentemente, aumenta o grau de dificuldade na sua realização.

A formação pessoal tem como objetivo melhorar a disponibilidade corporal do adulto a partir de vivências corporais, mobilizando também as áreas da afetividade, da sexualidade e dos “fantasmas”, proporcionando mudanças de atitude e de tomadas de consciência. A formação teórica surge da necessidade que o psicomotricista tem de justificar, analisar e refletir sobre as principais teorias que baseiam seus procedimentos. A formação prática oportuniza a vivência concreta de seus estudos com as crianças em um espaço experimental durante o curso.

Na terapia psicomotriz, Aucouturier e Lapiere, em seu livro “Fantasmas Corporais” (1984), consideram que a criança possui problemas, deficiências e falhas, mas cabe ao terapeuta reconhecer suas capacidades produtivas e trabalhar com o que há de positivo na criança, partindo daquilo que ela faz espontaneamente, daquilo que sabe fazer, do que gosta de fazer. Aqui, a formação do terapeuta é a trilogia, como foi mencionado na vertente da reeducação, adicionando ainda a formação continuada e a supervisão permanente.

Para melhor entendimento, deve-se retomar a metodologia da terapia psicomotriz que deve ser feita em local apropriado e a sessão se desenvolver de forma individualizada, segundo os autores. A relação que o terapeuta estabelece com a criança é de sintonia, de

¹⁹ “*Expressividade*” é a característica fundamental do “ser humano enquanto dotado de consciência intencional”. Ele assume as formas de movimento corporal e linguagem, que se dirige ao mundo e aos outros seres humanos (trabalho/palavra) – Lima Vaz expressa-se em sua antropologia personalista.

escuta, de empatia, usando seu corpo como depósito das emoções da criança; o tempo da sessão é de acordo com a disponibilidade da criança.

A característica importante da psicomotricidade relacional de Aucouturier e Lapierre está na organização da sessão, com atenção especial à seqüência temporal. Isso significa que a criança deve seguir uma determinada ordem para executar os jogos como, por exemplo: ritual de entrada, jogos de segurança profunda, jogos de prazer sensorio-motor, jogos simbólicos, narração de história, atividades de representação e ritual de saída. Outro fator importante é que as sessões são realizadas em locais fechados, que possuem materiais fixos e diversos como: audiovisuais, cadeiras, além de materiais também utilizados pela Educação Física como: bolas, cordas, arcos, entre outros. Também, é importante que o número de crianças seja reduzido, visto que em terapia o trabalho é praticamente individualizado. Para tanto, como objeto deste estudo entendo importante situar o leitor sobre os conceitos e metodologias aplicadas em formação pessoal pela via corporal.

2.2 Formação pessoal pela via corporal

Normalmente, entende-se que formação pessoal é a formação acadêmica, enquanto tal, implicando suas dimensões teóricas e práticas, inclusive estágios. Mas, no contexto desta dissertação, utilizo o conceito das teorizações e práticas de psicomotricidade relacional, já descrito por Lapierre e Aucouturier.

Historicamente, a formação pessoal pela via corporal tem seu início nas escolas de Formação de Formadores em Psicomotricidade, na França. Os psicomotricistas André Lapierre e Bernard Aucouturier (1984) foram os precursores desta prática, que mais tarde começa a tomar corpo em outros países, inclusive no Brasil.

Essa via de formação se apresenta como um espaço em que o educador em formação pode refletir sobre sua conduta, buscando o autoconhecimento e possíveis mudanças pessoais que, com certeza, afetarão o comportamento profissional. É importante para o educador perceber e reconhecer seus desejos, expectativas e decepções nas relações com os outros, com os objetos, com o espaço que o rodeia e, principalmente, consigo mesmo. Negrine (1995) admite que seja fundamental esta prática corporal, que inicialmente era realizada apenas com psicomotricistas e que, através dos tempos, tornou-se necessária a todos os educadores em formação. É importante trabalhar a si próprio, e oportunizar a cada indivíduo, durante este processo, a descoberta de novas vias de impressão e expressão corporal.

O mesmo autor que é um dos precursores desta idéia no Brasil traz o seguinte questionamento: “Não estamos frente a uma metáfora? Existe outra formação que não seja pela via corporal? Ou melhor, quem sabe a seguinte indagação: podemos pensar sem o corpo?”

Essa idéia de Negrine reporta mais ainda às questões corporais, pois a criança ao nascer vivencia situações inicialmente através de seu corpo, sejam elas prazerosas ou não. Se a atividade de pensar está ligada ao corpo e suas ações, não podemos negar o corpo como instrumento de comunicação. E qual o uso que o educador faz desse corpo?

Na verdade, o educador muitas vezes esquece que esse corpo é, acima de tudo, relacional e, por isso, deve ser entendido em sua totalidade e não separado por etapas tais como: padrões motores, psicossociais, cognitivos. Enfim, considero que nosso corpo é um corpo de relações com os outros e consigo mesmo, concordando com o pensamento de Melucci (2004, p. 93) de que “Ninguém pode dizer o que sentimos em nosso corpo; cada um de nós é o único que pode falar de si mesmo, usando o próprio corpo.”

Nesse sentido, Melucci, parafraseando Merleau-Ponty, acrescenta uma forte referência à realidade vivida e à realidade percebida que passa através do corpo, indagando que como vamos entender o corpo do outro se não entendermos primeiro o nosso? Essa forma de pensar trás para a discussão o pensamento latino sobre o lugar que é ocupado pelo homem nos filósofos gregos, ou seja, o significado dado ao homem, quer em relação à alma ou apoiando-se na natureza. As reflexões sobre esta última deram origem a novas maneiras de conceber o homem em qualquer uma das áreas. A valorização da preocupação consigo mesmo e a experiência pessoal são partes de uma afirmação constante do *eu em relação ao mundo*. Para Braunstein e Pépin (1999, p. 19),

[...] O homem procura nele próprio os objetivos a perseguir, determinantes para a condução de sua vida. O que emergirá destas considerações será a *noção de pessoa, sujeito*. Os *hypomnemata*, espécie de diários onde se registravam os acontecimentos da vida pessoal, são a prova disso, tal como todas as cartas ou correspondências que revelam *uma nova forma de escrita, a de si*. Narrar, é revelar-se, explicar-se.

Essa auto-narrativa que se revela é o que nos torna sujeitos históricos dentro do contexto social e nos permite uma visão mais limpa e verdadeira do outro, dos objetos e do mundo, porque no seio da cultura se dá a formação do sujeito em parceria e em presença do outro. Autobiografar-se como autor e testemunha é conquista histórica de autonomia de cada pessoa, pois o ser humano se constitui na, com e pela linguagem²⁰. Por outro lado, a mediação dialógica da palavra mostra que cada ser humano pode constituir-se em sujeito

²⁰ A expressão “linguagem” pode ser entendida de duas maneiras: linguagem corporal e linguagem verbal, pois nos comunicamos com e pelo corpo também. Conforme Fiori, in: *Aprender a dizer sua palavra*. (2001).

epistemológico e histórico, aprendendo a dizer a sua palavra, com os outros, no mundo. Se a linguagem é constitutiva do ser humano e se a palavra é essencialmente diálogo, o ser humano está, desde sempre, na relação com os outros e o ser humano é, acima de tudo, intersubjetivo de origem.

Almeida e Placco afirmam que:

Se, por um lado, se traduz por uma articulação dos saberes, por uma troca que mobiliza e permeia os processos cognitivos, por outro também significa considerar que cada um, nessa interação, expõe seus pensamentos, seus modos de interpretar a realidade, suas perspectivas de ação e reação, seus motivos e intenções, seus desejos e expectativas – seus afetos, enfim. [...] Nesse encontro, ocorrem às transformações que constituem ambos os sujeitos da relação como identidades separadas e ao mesmo tempo imbricadas com o ambiente social e cultural de que provêm e no qual estão. (2002, p.10).

Adotando o que diz Almeida e Placco, podemos asseverar que, para dizer a sua própria palavra, um dos aspectos importantes a ressaltar é a disponibilidade corporal e, para que isso ocorra, é importante ao adulto que conheça e descubra a si mesmo, permitindo assim um desbloqueio de certas resistências em relação ao outro. Mas para isso, é preciso que ele se perceba no mundo, ou seja, comporte-se para com o mundo. É nessa descoberta e percepção que se iniciam e se estruturam as relações intra e interpessoais, conforme Almeida e Placco, no entendimento dos processos pedagógicos de construção do conhecimento:

[...] podem ampliar nossa compreensão sobre as relações entre professor-aluno e aluno-aluno, em sala de aula, na medida em que compreendemos também os significados culturais e sociais que as suportam e explicam, e o papel de mediador semiótico representado pela linguagem – e, portanto, o significado da comunicação – nesse processo de constituição recíproca dos sujeitos. (idem, p. 11).

Os teóricos André Lapierre e Bernard Aucouturier, precursores da formação pessoal pela via corporal, questionam o porquê de uma abordagem corporal, analisando dois fatores preponderantes: *desejo fusional e desejo de identidade*. O *desejo fusional* é mais ou menos consciente e se manifesta através da sedução física, afetiva, intelectual, moral, sexual, entre outras, principalmente no adulto. O desejo fusional, através da sedução física, está para a necessidade estética da relação, ou seja, o poder de dominação do corpo do outro. Por esse motivo, o corpo é utilizado, muitas vezes, como *marketing* de produtos industrializados tais como produtos de beleza entre outros.

A questão afetiva refere-se à necessidade que o ser humano tem da atenção e cuidado do outro e, muitas vezes, essa atenção não é dada na infância pelos adultos que o rodeiam e se reflete ao longo da vida adulta. A sedução intelectual é usada para entrar no gueto de um grupo e poder ter o direito à palavra e ao conhecimento. Nesse sentido, é interessante utilizar como exemplo os intervalos dos universitários que, apesar de estarem juntos em uma

disciplina naquele determinado dia, nesses momentos buscam seus pares para que possam debater sobre seu futuro profissional ou outros assuntos.

O desejo sexual, juntamente com as questões morais, pode ser considerado o mais influente nas relações humanas. O ser humano é um ser de relação e essas podem ser concretizadas através do desejo sexual que, muitas vezes, está impregnado de preconceito e de medos. Isso ocorre por questões provenientes das relações obtidas na infância e essas têm relação direta com os pais. A relação paterna e materna nem sempre é biológica, mas vivencial. A criança define os papéis a partir das relações e da descoberta dos ídolos. Esse desejo se inscreve nas relações conscientes e inconscientes, sendo influenciado pelos desenhos culturais inscritos durante a história. Lyotard também questiona que:

[...] Não sei se a diferença sexual é uma diferença ontológica. Como sabê-lo? A minha pequena descrição fenomenológica é ainda demasiado branda. A diferença sexual não está apenas ligada ao corpo que experimenta a sua condição de incompleto, mas ao corpo inconsciente, ou ao inconsciente como corpo. (1997, p. 28).

Outro fator é o desejo de identidade, ou seja, a necessidade de ser reconhecido, desejado e aceito, que se vale, muitas vezes, de estratégias, isto é, máscaras que escondem a nossa real personalidade ou maneira de ser. A independência, juntamente com a identidade, também é um fator predominante. Buscamos uma independência de nossas atitudes e, muitas vezes, esbarramos na necessidade de não magoar os outros, com palavras principalmente, e aceitamos fatos que não são prazerosos para nós. Afirmamo-nos, na maioria dos casos, no nome do outro como, por exemplo, a mulher do gerente do banco, o filho do advogado.

A partir dos fatores acima citados, posso analisar o surgimento da agressividade, da necessidade de oposição ao pensamento do outro, da criatividade para vencer e da dominação; quero dizer, a necessidade de poder. Percebo, então, que os adultos estruturam defesas neuróticas, que se arriscam ao entrar em conflito com a fantasmática, elaborada a partir de situações vivenciadas emocionalmente. A personalidade é o nosso modo de agir e de estruturar nossas relações, nossa maneira de perceber e de reagir frente às situações. As perturbações de nossa personalidade são efeitos dessas relações, ou seja, a nossa personalidade se organiza e se modifica a partir das experiências e se estrutura a partir das experiências corporais e isso ocorre a partir do nascimento.

A personalidade organiza-se, segundo Lapierre e Aucouturier, a partir de experiências psicomotoras, ou seja, uma vivência feita de sensações com conotações tônico-afetivas e emocionais. Faz-se necessário refletir no sentido de que é preciso falar outra linguagem; uma linguagem corporal, psicomotora e psicotônica.

[...] É preciso recriar, neste nível, as cargas afetivas e emocionais do diálogo inicial com o corpo do outro. Pode-se considerar que o mesmo ocorre em educação psicomotora para uma criança de 5 ou 6 anos, cuja linguagem verbal já está estruturada. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 57).

Já para o adulto, essa prática está fora dos seus padrões de racionalidade, pois ele utiliza muito mais a linguagem verbal do que propriamente a corporal, evidenciando esse distanciamento do outro e de si mesmo e, ao mesmo tempo, buscando a sua proteção.

[...] É apenas a partir desta regressão, deste revivenciamento das relações corporais primárias que será possível reestruturar as etapas posteriores que dela decorrem: espaço fusional, comunicação simbólica e afirmação da identidade. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 57).

Claro que esta regressão e este revivescimento não deixam de ser perigosos, principalmente no adulto e que, muitas vezes, é acompanhada por um estado de fragilidade afetiva no qual quaisquer que sejam as frustrações ou angústias, são violentamente sentidas. Aqui, a função do facilitador e também do grupo de trabalho é muito importante para favorecer um clima de segurança e confiança nos participantes.

A autenticidade do diálogo gestual e tônico não é obtida repentinamente. Ela necessita do abandono das reações de defesa, proteções contra a vulnerabilidade afetiva. Atuar com seus fantasmas diante do olhar do outro, é se encontrar nu e sem defesa, é tirar a máscara, abandonar o personagem segundo as convenções sociais. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 58).

Os próprios autores assinalam que a autenticidade do diálogo, ou seja da relação, não se obtém rapidamente. Ela depende principalmente do ator em questão e de sua disponibilidade de abandonar suas formas estruturadas de defesa e de proteção de sua afetividade. Para atuar sobre os fantasmas, aqui entendido como preconceitos, regras de conduta, religiões, sexualidade, entre outros, que se instalam no inconsciente, é necessário tirar as máscaras que são colocadas ao longo da vida e principalmente que foram sobrepujadas na infância. Aqui podemos entender também a *desconstrução do sujeito* a partir de sua permissividade. Como muitas vezes é abordado em sala de aula com meus alunos: “*de que adianta as várias metodologias, didáticas e recursos se vocês, alunos, não se permitirem querer aprender?*”

Mosquera aborda e começa a discutir a partir de sua obra *O professor como pessoa*²¹ e cria uma nova expectativa no pensamento educacional, dizendo que o professor não é um mero transmissor de saberes ou de pseudo-saberes, mas, acima de tudo, *é uma pessoa que ama, detesta, sofre, chora, sonha e odeia. É um ser que é história e que faz história.* (THUMS, 1999, p.59).

Rogers (1970, p. 166) define “A vida plena só é capaz de se manifestar quando a pessoa abandona atitudes é um processo, não um estado de ser. É uma direção, não um destino.”. O corpo do adulto não é apenas o corpo de um ser humano, mas sim de um personagem político e social, uma representação. Tocar esse corpo só é possível quando ele adquire intimidade para que o personagem social deixe de existir para se tornar uma pessoa comum. O corpo do

²¹ MOSQUERA, J. J. *O professor como pessoa*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

professor para a criança é um corpo sagrado. Deve-se romper essa barreira para que possa haver realmente uma comunicação autêntica. Um exemplo simples desse fato é o toque em um policial, mesmo para nós adultos.

A formação de profissionais (professores) mais qualificados e com um conhecimento maior de si mesmos, do processo de desenvolvimento humano pessoal e coletivo é fundamental na profissão do magistério e em qualquer atividade nas relações humanas. (THUMS, 1999, p.59).

Para a criança conseguir romper essa barreira, é preciso que o adulto abandone sua proteção através de seu *status social*, sua atitude de adulto, de pé, sólido, equilibrado, ou melhor, um corpo inacessível. Em formação pessoal o adulto que volta a brincar, não volta a ser criança, mas sim vivencia situações de prazer e desprazer livre do papel social ou de um saber que representa.

O que dissemos do corpo, também pode ser dito da linguagem; nossa linguagem adulta, estruturada, intelectualizada, conceituada, não toca a criança a não ser em certo nível superficial, o de relações socializadas e convencionais. Só podemos atingir a criança de forma autêntica e profunda, através de sua própria linguagem, inclusive sua linguagem gestual. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 60).

É importante para o adulto saber interpretar os vários sinais que são dados pelas crianças, sejam eles verbais ou gestuais. Essa possibilidade é facilitada quando o adulto se permitir vivenciar situações lúdicas (brincar), que desmistificam esse poder tão forte que possuem a palavra e o gesto. Tanto para o adulto como para a criança, os fantasmas²² determinam, sem ele perceber, seu modo de agir. Nas situações do dia-a-dia, estas motivações inconscientes são freqüentemente recobertas e mascaradas pelas racionalizações conscientes, ou seja, as nossas sensações sobre algo ou alguma coisa, que, às vezes, surgem em nossos pensamentos, são escondidas pela nossa racionalidade, nosso desejo de mascará-las.

Certa vez, em uma aula de prática pedagógica com crianças, na qual os acadêmicos necessitavam observar e analisar, um aluno disse: “*as crianças começaram a brincar como se nós nem estivéssemos aqui!*”. Essa afirmação foi contestada com o seguinte argumento: “*Claro! As crianças preocupam-se com o bem-estar delas e não com que os outros vão pensar, diferentemente do adulto que deixa de fazer ou de dizer o que quer em função do outro!*”. Essa afirmação mostra a necessidade que o adulto tem de mostrar aos outros que ele respeita as regras sociais, ou seja, a vergonha do que os outros vão pensar fala mais alto.

Essa racionalização do adulto é que o torna “cego” frente às situações vivenciadas pelas crianças em sua prática pedagógica. O adulto utiliza a palavra como forma de defesa para manter a racionalidade, porque a partir do momento que ele resolve dizer a sua palavra, isso o torna vulnerável aos outros, ou seja, permite que os outros também digam sua palavra.

²² Produção imaginária do inconsciente que condiciona toda a vida relacional.

A palavra e a expressão verbal, na maioria das vezes, estão sob a capa protetora ou enganadora da racionalidade, enquanto o gesto motor espontâneo expressa a verdadeira faceta, deixando à mostra o substrato inconsciente. (FALKENBACH, 1998, p. 119).

Falkenbach (1998) define o medo do adulto em se expor e se mostrar como realmente é, sendo esse um dos maiores fatores que influenciam na relação professor/aluno. Nesse contexto da relação professor/aluno, é que chamo a atenção a um referencial muito importante para isso: a corporeidade que será abordada no próximo capítulo. Biagini (1998, p. 22) complementa o pensamento dizendo que “Não há mudança em nível profissional se não existe primeiro uma mudança no nível pessoal: o ser humano é uno, inteiro, global.”

O profissional, independente de sua área de formação, tem que estar ciente das suas dificuldades de relação e, acima de tudo, saber que é um ser humano em sua totalidade. Para esse entendimento, é importante salientar o gesto corporal e seus significados e significantes.

2.3 O gesto corporal como significação

Henry Wallon (1999), professor de filosofia, médico e psicólogo, que viveu de 1879 a 1962, deixou em seu legado alguns conceitos importantes que norteiam até os dias de hoje o pensamento de muitos profissionais da área médica e da área educativa. Wallon, durante anos, observou a evolução motora da criança e a importância do movimento para o seu desenvolvimento, através de uma visão psicobiológica, influenciando vários profissionais que estudaram o desenvolvimento motor e mental da criança.

Através destes estudos, acrescentou à sua teoria o problema das emoções da criança, fazendo referência ao social e ao biológico, referendando a importância do ambiente no desenvolvimento infantil e ressaltando que essa dicotomia biológica x social não pode ser separada do desenvolvimento infantil. Dentro desse pensamento, Wallon acreditava que a criança busca o seu desenvolvimento através do ato, quer dizer, do fazer, movimentar, para que estruture o seu pensamento. Wallon conseguiu chegar a essas conclusões através de seus estudos das síndromes e deficiências psicomotoras.

Wallon não se importa com a materialidade do gesto, ou seja, sua padronização/sistematização, mas o sistema ao qual ele pertence no instante que se manifesta. Essa afirmação traz para a discussão a questão do simbólico que a criança nos primeiros anos de vida adquire para representar os papéis sociais da sociedade que ela percebe através de seu corpo, como Merleau-Ponty (1999, p. 251) descreveu anteriormente. Para ele, o gesto inscreve-se na personalidade e serve para revelar sensibilidades desconhecidas, mas a análise

do gesto não reduz sua compreensão a um imediatismo da percepção, e sim como se os gestos fossem objetivamente dados na experiência do sujeito. Nesse sentido, ele afirma:

[...] o sentido do gesto não é percebido do mesmo modo que, por exemplo, a cor do tapete. Se ele me fosse dado como uma coisa, não se vê porque minha compreensão se limitaria, na maior parte das vezes, aos gestos humanos.

Segundo Merleau-Ponty, o sentido dos gestos não existe natural e objetivamente. Ele diz algo do contexto da expressão corporal. A sua posição não se identifica como as correntes naturalistas que reduzem o *signo artificial* ao *signo natural* e elevam ao comportamento e suas significações culturais como sendo inerentes à natureza humana – o sentido é cultural/histórico: nunca é dado.

Acredito que essa posição do autor reflete exatamente o desenvolvimento da criança que, em sua percepção de mundo, não estrutura um significado adulto da realidade. Um exemplo dessa afirmação é uma imagem de uma criança brincando com sua boneca no meio de um campo de refugiados, em meados da guerra do Vietnã. A menina brinca com uma realidade na qual ela gostaria de estar inserida, porém não a situação real, mas um jogo de papéis.

Voltando ao gesto corporal, foco dessa análise, é importante salientar uma passagem de Merleau-Ponty quando afirma que:

Não basta que dois sujeitos conscientes tenham os mesmos órgãos e o mesmo sistema nervoso para que em ambos as mesmas emoções se representem pelos signos. O que importa é a maneira pela qual eles fazem uso de seu corpo. (1994, p. 256).

O uso do corpo como mediação relacional é quase sempre reprimido na situação da sociedade adulta do ponto de vista das obrigações sociais impostas à criança, os padrões sociais estabelecidos truncam a comunicação espontânea do gesto corporal. O mundo industrializado começou a inibir a cultura de relações desde que instituiu situações pré-estruturadas dentro do mundo adulto no qual a criança se desenvolve, muitas vezes, coibindo sua expressividade corporal relacionada a situações vivenciadas. Essa expressividade corporal foi desestruturada no sentido de que a representatividade que a criança faz de seu gesto ficou estereotipada através de brinquedos industrializados que visam o cognitivismo e a individuação e, de certa forma, a distanciando da relação.

É verdade que freqüentemente o conhecimento do outro ilumina o conhecimento de si: o espetáculo exterior revela à criança o sentido de suas próprias pulsões propondo-lhes uma meta. Mas o exemplo passaria despercebido se ele não encontrasse com as possibilidades internas da criança. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 251).

A partir dessa idéia de Merleau-Ponty, pode-se entender que o gesto necessita de representação para se tornar realidade e que não existe uma representação que seja estruturada

artificialmente, mas sim, naturalmente, através das várias representações de papéis realizadas pela criança durante seu desenvolvimento.

O autor acrescenta, também, reforçando nossa afirmação:

O sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador. Toda a dificuldade é conceber bem esse ato e não confundi-lo com uma operação do conhecimento. Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 251).

Aí está claramente descrita a intencionalidade do gesto, quer se refira ao outro, quer a si mesmo na relação com o mundo e com os objetos. O sentido do gesto a que Merleau-Ponty se refere define os primeiros estágios de comunicação da criança com seu mundo. Mundo que é estranho e diferente, onde ela precisa reagir, pois já não pode mais retornar à completude e tranquilidade do ventre materno como todo ser humano. A criança começa a buscar um meio de comunicação que seja eficiente para ela interagir de maneira adequada e que consiga sobreviver. Neste mesmo caminho, o adulto adapta-se ao ambiente seja físico social ou moral e isso muitas vezes o bloqueia de certas atitudes que interferem em sua corporalidade, pois o ser humano é um ser diferente de outras espécies. Lyotard²³ e sua relação no mundo e com o mundo se diferencia pela sua forma de entender e interpretar os mais variados sinais:

[...] O ser humano não é por natureza diferente de um tal objecto. O seu sistema de captura de dados não é excepcional se comparado ao de outros seres vivos. É apenas omnívoro em matéria de informação, sendo seu sistema regulador (códigos e regras de tratamento) mais diferenciado e a sua capacidade de armazenamento mais elevada. Encontra-se sobretudo dotado de um sistema simbólico, que o torna ao mesmo tempo arbitrário na sua semântica e na sua sintaxe, o que lhe garante uma maior independência face ao que o cerca no mais imediato, e recursivo (Holfstadter) o que lhe permite tomar como referência, para além das informações em si, a maneira de as tratar, isto é, ele mesmo. (LYOTARD, 1997, p. 21).

Esse sistema simbólico do qual nos fala Lyotard está ligado diretamente ao gesto corporal que busca em si uma significação da realidade e das situações até então vivenciadas que se inscrevem diretamente na personalidade do ser humano. Estas situações vivenciadas nos levam a entender por que nosso corpo reage a certas situações que, de certa maneira, nos apresenta como sendo novas, mas na realidade já foram em algum momento experimentadas.

2.4 Corporeidade

Começo a discussão afirmando que o desenvolvimento humano se inicia com o “corpo percebido”²⁴, segundo o filósofo Maurice Merleau-Ponty, para o qual o corpo é organismo de

²³ O inumano: considerações sobre o tempo.

²⁴ O corpo entendido em sua totalidade.

relação e reflexão sobre o ambiente e sobre si próprio. Em seu livro “Fenomenologia da Percepção”²⁵ (1994), Merleau-Ponty considera o corpo como sendo o ponto de vista sobre o mundo. É pelo corpo que o ser humano adquire consciência do mundo e de si mesmo: percepção da objetividade e da subjetividade.

Um dos processos básicos na interação entre o ser humano e seu meio é aquele que governa a recepção de informações sobre os estímulos e eventos que o cercam: ele deve parar quando acende uma luz vermelha, espantar uma mosca que faz barulho, distinguir o aroma de um café recém-preparado... Todos esses e tantos outros comportamentos dependem fundamentalmente dos mecanismos de recepção e de interpretação de informações.

A partir disso, podemos dizer que são esses mecanismos que determinam o modo como nós vivemos no mundo e como ele está diretamente ligado ao modo de percebê-lo. Toda informação que nos chega passa por nossos sentidos e as codificamos em forma de pensamentos.

Lyotard descreve pensando nas novas tecnologias em que o ser humano é como um computador complexo, sendo que o corpo é entendido como o *hardware* desse dispositivo chamado pensamento. Esse *hardware* necessita de um *software* igualmente complexo como é o cérebro humano.

A percepção é um dos mais antigos temas de especulação e de pesquisa no estudo do homem com uma história correspondentemente longa de teorias e de fatos. Há grandes diferenças entre o mundo real ou físico, tal como os instrumentos da ciência física o definem e medem, e o mundo percebido pela observação normal e sem ajudas.

Por esse motivo, para compreender a motricidade humana é necessário uma reflexão sobre o sistema nervoso e suas funções. É importante uma revisão dos conceitos fundamentais do sistema nervoso e sobre a relação corpo e consciência; essa muito debatida hoje para justificar os erros lógicos. Lyotard (1997, p. 27) já defendia este tema entendendo que:

[...] O que nada tem a ver com a *tábula rasa*, com o que se pretendia (em vão) em Descartes, que o pensamento conhecedor começasse do zero, o que, paradoxalmente, só pode ser um recomeçar do zero. Mas aquilo que chamamos pensar, o espírito não é por nós *dirigido*, mas suspenso. Não lhe fornecemos regras mas ensinamo-lo a acolher.

Já Merleau-Ponty descreve, também, que a maneira de perceber o mundo e seus fenômenos está ligada diretamente à sociedade e à cultura. E através desta percepção não se pode afirmar que a razão do ser está estruturada biologicamente, porque o corpo pode ter os

²⁵ Percepção: do latim *perceptione* que significa ato ou efeito de perceber; combinação dos sentidos no reconhecimento de um objeto; recepção de um estímulo; faculdade de conhecer independente dos sentidos; sensação.

mesmos componentes biológicos, porém a percepção de mundo através do seu espaço vivido pode torná-lo diferente. Então, a percepção, mediante a corporeidade, também é social e culturalmente modelada, porque a corporeidade entende que o ser humano é um ser único, estruturado através de suas experiências.

Braunstein e Pépin (1999, p. 10) reafirmam as palavras de Merleau-Ponty, entendendo que o ser humano é um ser de relação e para isso necessita de um corpo previamente estruturado e organizado.

O corpo não se revela apenas enquanto componente de elementos orgânicos, mas também enquanto vector essencial, social, psicológico, cultural, religioso. Está dentro da nossa vida quotidiana, nas suas relações de produção e de troca, é um meio de comunicação, por meio do uso de um certo número de sinais ligados à linguagem, aos gestos, às roupas, às instituições, às percepções que temos da realidade.

O perceber da sociedade e da cultura está diretamente ligado à forma como cada ser humano estrutura sua personalidade.

Merleau-Ponty descreveu que o gesto corporal diz algo no todo de um contexto, assim como a palavra na língua viva e presente não significa alguma coisa enquanto isolada, mas significa algo no contexto da expressão. Não é porque cada signo veicule uma significação que lhe pertenceria, mas porque todos juntos aludem a uma significação. Para o autor,

Cada signo exprime algo enquanto referenciado a um arranjo dos nossos utensílios culturais e, todos juntos, não como um formulário em branco que ainda não preenchemos, como os gestos de outrem a visar e circunscrever um objeto no mundo que eu não vejo.²⁶

Nesse sentido, continua Merleau-Ponty afirmando:

A potência falante que a criança assimila aprendendo sua língua não é a soma das significações morfológicas, sintáticas e léxicas. Tais conhecimentos não são necessários nem suficientes para adquirir uma língua. O ato de falar, uma vez adquirido, não supõe qualquer comparação entre o que quero exprimir e o arranjo nacional dos meios de expressão que emprego. Quando falo, as palavras os meios necessários para conduzir minha intenção significativa à expressão são recomendadas apenas graças a um certo estilo de palavra de que dependem e por cujo intermédio se organizam sem que eu precise apresentá-los para mim. (MERLEAU-PONTY, 1994, p.133).

Como a palavra, constituída através do ato de falar e de se expressar, o sentido dos gestos também existe espontaneamente, sendo inato e não cultural. A posição de Merleau-Ponty não se identifica como as correntes naturalistas que reduzem o *signo artificial* ao *signo natural*, e elevam ao comportamento e suas significações culturais como sendo inerentes à natureza humana – o sentido é cultural/histórico: nunca é dado.

Partindo dessa idéia de Merleau-Ponty, André Lapierre e Bernard Aucouturier descrevem em um de seus livros “Fantasmas Corporais e a Prática Psicomotora”, editado em 1984, que o ser humano é acima de tudo um ser psicomotor, entendido que a palavra

²⁶ C.f p. 132-133 – sobre a Fenomenologia da linguagem in *Pensadores*.

“psicomotricidade” vem do termo grego *psyché* que significa *alma* e do verbo latino *moto* que representa *mover freqüentemente* e no ser humano esses dois fatores não sobrevivem isolados.

A partir dessa afirmativa do ser humano psicomotor, um corpo que pensa, que fantasia, que age e que se relaciona, encontramos na superfície, em nível mais aparente o *corpo instrumental* que deve possuir equilíbrio, coordenação geral, lateralidade, entre outros fatores conscientes e visíveis aos outros. Abaixo desse nível existe todo um substrato cognitivo, muito ligado à psicomotricidade voluntária, à ação, ao domínio do corpo, às experiências sensorio-motoras (sensações e movimento) e às percepto-motoras (percepção e movimento).

Em um nível mais abaixo ainda, encontramos um corpo que precisa de uma organização tônica involuntária, que é parte integrante das experiências afetivo-emocionais, ligadas diretamente às pulsões, às proibições, aos conflitos relacionais e, principalmente, ao inconsciente. Esse inconsciente é o que condiciona toda a vida relacional do ser humano.

Essas perturbações de nossa personalidade, segundo Lapierre e Aucouturier, citado por Falkenbach:

[...] não são outra coisa senão perturbações dessas relações. Portanto, a personalidade se estrutura e se modifica a partir das experiências relacionais e começa a se estruturar a partir das primeiras experiências corporais, isto é, praticamente no nascimento. (1999, p. 63).

Durante muitos anos, o corpo do educador estava fora do alcance das crianças; protegido por seu *status quo*, por sua atitude de adulto, de pé, equilibrado, sólido. Enfim, o corpo do mestre não era acessível; apenas o partilhar de seus conhecimentos adquiridos em universidades, através de livros, pesquisas e trabalhos que cada vez mais o individualizava em seu fazer pedagógico.

A partir do momento que esse corpo passou a ser visto, tocado, reconhecido como um corpo detentor apenas do conhecimento e comum, abriu-se um canal de comunicação bem maior para que o aluno pudesse se refletir em sua fantasmática corporal e principalmente em seus medos relacionais. Lapierre, Aucouturier, Negrine e Falkenbach começaram a acreditar na importância de o adulto ter uma formação pessoal como prática corporal alternativa que vai complementar sua formação profissional.

Diante do exposto, podemos dizer que a formação pessoal deve oportunizar que o educador vivencie, de forma lúdica, sua expressividade corporal, pois na relação ensino-aprendizagem, o corpo é um organismo técnico e para isso depende muito da disponibilidade corporal para poder alcançar seu inconsciente, para conhecer primeiro a si mesmo para depois julgar e avaliar o outro. Na formação, o adulto que volta a jogar (brincar) não se torna criança,

mas vivencia sensações de prazer e desprazer que desbloqueiam suas resistências. Por esse motivo, é importante que o adulto em formação deixe emergir o seu inconsciente.

Partindo desse princípio, a criança brinca com mais facilidade quando a outra pessoa pode e está livre para ser brincalhona, ou seja, tem disponibilidade corporal para realizar ações sem preconceitos ou medos. A partir daí é que se dá o vínculo com a criança, em um primeiro momento pela via corporal, seja através do olhar ou mesmo do contato. Para isso, é importante ter claro que tanto o inconsciente como o consciente se modelam a partir das experiências e vivências. É preciso procurar sempre uma comunicação verdadeira, autêntica, afetiva que alcance até onde a deficiência pôs limites, para elevar o máximo a qualidade da relação e a qualidade de vida. Segundo Negrine, citado por Falkenbach (1999, p. 77), “a formação pessoal deve ser parte integrante de toda a formação profissional para professores da educação.”.

Acredito, e muito nessa teoria, porque já vivenciei e percebi que o professor precisa estar em constante formação. A preparação didática tem seu alto grau de importância juntamente com a prática pedagógica. A formação pessoal vem a ser um pilar totalmente inovador. É o suporte que possibilita ao professor, através de vivências lúdicas e de sensibilização individual, em duplas ou em pequenos e grandes grupos, um meio de expressão corporal espontânea, que favorece o autoconhecimento da gestualidade pessoal.

Falkenbach destaca que:

[...] a grande companhia que carregamos vida afora é a nossa própria pessoa. Somos definitivamente companheiros de nós mesmos na jornada da vida e tristes daqueles que não conseguem se realizar consigo próprio nesta trajetória. (1999, p. 65).

A partir dessa afirmação, entendo que as vivências corporais se diversificam em momentos de relação, tanto com os outros e com os objetos, como consigo mesmo, compreendendo que o desenvolvimento e evolução do comportamento pessoal se dão também a partir das relações inter e intrapessoais. Enfim, acredito que quando somos apresentados a alguém, é claro que o que conhecemos é a presença física que esta pessoa nos mostra, e se não estivermos organizados em nossa totalidade corporal, não poderemos ver o outro com uma maior qualidade de relação. Essa afirmação é o que me leva a buscar um aprofundamento sobre as relações pedagógicas e a formação pessoal do educador, pois a cada ano ele é apresentado a crianças diferentes em diferentes contextos sociais.

3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA FORMAÇÃO PESSOAL

Neste capítulo, a abordagem estará centrada nas estratégias metodológicas que se utilizam em formação pessoal pela via corporal e seus desdobramentos, bem como o jogo como estrutura de formação do ser humano e a construção de gênero através do jogo infantil, para que mais adiante se compreenda o objetivo dessa dissertação e os objetivos inerentes à pesquisa realizada.

3.1 A prática utilizada em formação pessoal pela via corporal

A metodologia utilizada em formação pessoal pela via corporal é alicerçada em objetivos previamente estruturados e organizados segundo os pensamentos de André Lapierre, Bernard Aucouturier e Airton Negrine, esse último o precursor desse método no Brasil, que oportunizam experiências corporais múltiplas e variadas, individuais, e em pequenos e grandes grupos, para favorecer e permitir a exteriorização corporal através de atividades lúdicas e de dinâmicas de grupo. Para isso, é importante que o adulto em formação, acima de tudo, se permita vivenciar todas as atividades em um ambiente desculpabilizante e confiante.

É importante que as pessoas se exteriorizem corporalmente sem se preocupar com padrões preestabelecidos. O facilitador deve proporcionar situações e atividades nas quais em nenhum momento se faça julgamento de mérito das ações dos participantes. É importante criar situações em que as atividades possam ser vivenciadas sem o uso da visão, pois se sabe que o adulto vive muito as circunstâncias que sejam visíveis e por esse motivo não utiliza os outros sentidos que lhe são fornecidos mais expressivamente.

Para tanto, são realizadas sessões de formação de maneira sistemática e é necessário que os participantes registrem as emoções e sensações vivenciadas, ou melhor, escrevam para si essas situações.

É importante propor momentos de verbalização das vivências para que os participantes possam falar de si. Negrine chama esses momentos de “*ritual de passagem*”, isto é, inicialmente provoca-se a discussão em pequenos grupos para depois provocar a verbalização no grande grupo.

A estrutura das sessões é composta por cinco momentos distintos, que levamos a cabo em nossas práticas: *ritual de entrada, expressividade corporal, sensibilização, registro das vivências (memoriais) e ritual de saída*.

O *ritual de entrada* é o momento em que formamos um círculo e definimos o que vai ocorrer durante a sessão e proporcionamos um momento para que se faça um *feedback* das sessões anteriores. Nesse momento, é importante falar sobre o que vai ocorrer na sessão e a importância de respeitar as pautas a serem seguidas.

Para a *expressividade corporal*, o mediador seleciona atividades que possibilitem a expressividade corporal dos participantes dentro de um caráter exclusivamente lúdico com atividades que possam ser desenvolvidas em grupos ou individualmente. Negrine (1998, p. 79) descreve que a definição de lúdico é considerada como aquelas atividades que, de alguma forma, potencializam a cooperação entre as pessoas ou grupos, sejam crianças ou adultos, evitando que promovam a competição entre eles²⁷.

Durante a formação pessoal, é importante que haja cooperação e solidariedade entre os participantes e que eles sempre tentem alcançar os resultados em conjunto e não sobre o outro, pois nossa intenção durante as formações é de relação com o outro e não de competição com o outro.

O terceiro momento é reservado à *sensibilização* no qual as atividades geralmente ocorrem em duplas, em que o principal é o contato com o outro, ou seja, o tocar e o ser tocado. Nesse momento, é importante que se utilize a música como mais um instrumento de sensibilidade. Negrine acredita, pela sua experiência como facilitador, que, ao provocar situações de sensibilização e descontração em duplas, é importante, inicialmente, a utilização de algum objeto de mediação entre o corpo de um e de outro. Ele acredita que, antes de provocar contatos corporais diretos, se faz necessário o ritual de passagem através do objeto para, a partir daí, surgir o contato corporal direto.

Nesse momento, é importante que o facilitador ou moderador tenha uma visão do seu grupo para que possa predefinir as duplas, pois a livre escolha leva o participante a encontrar uma pessoa que melhor lhe convier. E geralmente ocorre a definição da dupla de duas

²⁷ Chamamos de jogos cooperativos onde o objetivo não é o ganhar ou perder no jogo, mas o auxílio ao outro na resolução de problemas.

maneiras: mulher e mulher ou homem e mulher. A relação homem com homem é muito difícil durante a livre escolha. As pautas de intervenção também merecem destaque, pois provocar as trocas entre os pares, segundo Negrine, deve ser acolhido ao longo do processo pedagógico.

Após as atividades de sensibilização, é importante provocar nas duplas ou nos pequenos grupos a discussão das situações vivenciadas para que possam, no grande grupo, verbalizar suas sensações.

Outro momento importante na formação pessoal é o registro das vivências. Esse é o momento em que o participante descreve literalmente as suas sensações e percepções da sessão vivenciada. Claro que o registro não tem caráter declaratório no grande grupo, pois é permitido ao participante falar se quiser. Esse registro é importante para a elaboração do memorial descritivo que, ao longo do tempo, vai colocar em *xequê* os porquês de cada situação vivida e a sua realidade.

E, por fim, temos o *ritual de saída* que é utilizado para encerrar a sessão. Nesse momento, é importante que o facilitador ocupe uma posição unicamente de escuta sem julgamento de mérito. Durante o ritual, permite-se ao participante falar de suas sensações e percepções da sessão perante o grande grupo. Para isso, é importante determinar certas regras, como escutar enquanto o outro fala sem fazer comentários, porque o adulto, muitas vezes, utilizando-se de sistemas de defesa, começa a julgar o outro por suas atitudes e se utiliza da palavra como arma. Durante o ritual de saída, o mediador deve utilizar suas observações para provocar a fala do participante que, muitas vezes, não se permite falar no grande grupo.

Durante meu tempo de formação, percebi como o olhar é indutivo. Várias vezes, durante o ritual de saída, em que ninguém tomava a iniciativa, um simples olhar direcionado fazia com que o participante comesse a verbalizar sua vivência, mesmo que fosse de uma forma subjetiva. Acredito que o olhar é um dos primeiros contatos com o outro nas relações interpessoais e ele revela todas as nossas emoções e sentimentos e isso numa relação pedagógica se torna importante para entender e compreender melhor o outro que nos é apresentado. Com as crianças isso não é diferente, pois ela entende muito melhor o olhar do adulto do que o próprio adulto.

3.2 Temporalidade de uma sessão: duração, espaços e materiais

Com relação à temporalidade de uma sessão, é difícil fazer previsões. Tudo depende do grupo que se está trabalhando. Mas a duração média de uma sessão é de 90min a 120min,

segundo os autores citados, mais ou menos. Ela depende muito das vivências de cada participante, para que se possa definir um tempo, e do tamanho do grupo.

O espaço físico para esse trabalho deve ser um local fechado, onde não haja interferência de outras pessoas, e que se possa utilizar um som ambiente adequado ao número de participantes. É importante salientar que a necessidade de confiança e segurança do grupo se estabelece a partir de um local onde não haja a interferência de terceiros.

O material utilizado é variado, podendo ser os comuns, utilizados pela Educação Física, como bolas de vários tamanhos, cordas individuais e coletivas, arcos, bancos suecos, colchões e colchonetes de diferentes tamanhos e densidades. Chamo aqui a atenção para o uso de bolas, pois é um material de fácil assimilação de jogos, preestabelecidos pela nossa cultura como, por exemplo, a bola de futebol que evidentemente levará o participante ao jogo de futebol, não provocando nenhuma forma diferente de criatividade ou originalidade nas brincadeiras.

É importante durante a formação pessoal, o desafiar da criatividade através de situações e de materiais variados.

Outro ponto importante a salientar é que os materiais utilizados servem apenas como instrumentos pedagógicos para que cada participante possa experimentar e ampliar o rol de vivências corporais e desmistificar a exclusividade de uso do material ginástico e desportivo, conforme relata Negrine, e, também, conforme minha percepção diante das atividades propostas.

É importante também a utilização de outros materiais quase que incomuns em práticas corporais como sacos grandes de lona, pedaços grandes de pano, venda para os olhos, almofadas de várias formas, roupas para serem utilizadas como disfarces. Esses materiais são importantes, na medida em que o facilitador permita que se utilize de forma lúdica, sem julgamentos de mérito ou esperando respostas adequadas. Em formação pessoal, nem sempre a pauta definida traz a resposta esperada, porque depende, e muito, de como o participante a interpreta.

Na seqüência, procurarei trazer ao leitor todo um arcabouço teórico que sustenta a metodologia utilizada nesta dissertação, bem como o porquê acreditamos na idéia de que o jogo traz para o adulto todo um repensar de suas práticas, haja vista a sua desconstrução enquanto pessoa e profissional, através da permissividade e autoconhecimento.

3.3 O jogo como estrutura de formação

O conceito de jogo desenvolvido por Gadamer (2003), em “Verdade e Método”, parte da tese de que no jogo (incluindo aí os próprios jogos de linguagem) tudo está em aberto, imprevisível e de que o jogo é, por isso mesmo, tomado como modelo da experiência hermenêutica e de compreensão. Para haver jogo, necessita-se da experiência. O jogo para Gadamer revela quem é o homem, abrindo assim espaços para compreender o espaço ontológico, enquanto situação relativa aos jogadores.

O lúdico caracteriza o jogo, ou seja, o jogo é uma atividade voluntária que, quando sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Para que haja jogo lúdico, a característica de liberdade deve estar intrínseca. O jogo tem início e fim, sendo independente, muitas vezes, não do tempo, mas sim do interesse em jogar.

O que caracteriza o jogo é o movimento de ir e vir, mesmo na linguagem, porque, segundo Gadamer, para a linguagem é óbvio que o verdadeiro sujeito do jogo não é a subjetividade, mas o próprio jogo. Gadamer, *apud* Almeida (2002, p. 156), descreve o movimento, referindo-se ao jogo de palavras e ao sentido figurado: “[...] O movimento do jogo é também desprovido de substrato. É o jogo jogado, ou que se desenrola como jogo, não há um sujeito fixo que esteja jogando algo. O jogo é a realização do movimento como tal.” Gadamer afirma que o sujeito que tem a experiência do jogo não é mais o mesmo depois dele e descreve também: “ser de todo jogo é sempre resgate, realização, energia que traz seus fantasmas em si mesmo.” (2003, p. 168).

A participação no jogo deve-se, inicialmente, ao se permitir jogar. Enquanto o jogador não se permitir entrar no jogo, de nada adiantará jogar porque não trará resultados após o jogo.

Em relação à linguagem, a mediação é dada pelo diálogo, porque é na linguagem que a verdade se manifesta. E quando penso linguagem, não posso pensar no egocentrismo do sujeito, porque para haver diálogo é necessário relação.

Gadamer toma o jogo como modelo da experiência de interpretação porque tanto um quanto a outra se caracterizam pelas múltiplas possibilidades. De certa forma, o jogo mostra a própria estrutura do ser humano: historicidade, finitude, imprevisibilidade, portanto, abertura. No jogo da vida, aquele que joga está jogado às possibilidades do jogo. É o risco de todo e qualquer jogo. Ao jogar, o jogador está colocado “em jogo”. De certa forma, os jogadores não são os sujeitos do jogo. Por outro lado, “o modo de ser do jogo não permite que aqueles que

jogam se comportem em relação ao jogo como se o jogo fosse um mero objeto”.²⁸ Os jogadores jogam, mas o jogo tem um movimento próprio, suas próprias regras, que sujeitam as consciências dos jogadores e “prescrevem o preenchimento do espaço lúdico.”²⁹

O lúdico caracteriza o jogo. Nele percebe-se o movimento de “vai e vem”, em que a estrutura ordenadora faz com que os jogadores se abandonem, deixando-se guiar pelas regras próprias do jogo. Só joga quem obedece às regras, quem se entrega ao movimento do jogo.

No jogo da linguagem fica claro que o sujeito do jogo não é a subjetividade do indivíduo que joga. O sujeito é o próprio jogo. O movimento do jogo tem a estrutura de abertura, que na conversação se configura como pergunta-resposta. O movimento do jogo torna-se compreensível no “jogo de palavras”, expressão que apresenta o sentido figurado da palavra jogo. Também aí está continuamente presente o movimento de idas e vindas, sem fixar-se em algum fim.

A característica principal do jogo é que nele não há um resultado previamente previsto. Quando se pode prever o resultado, não há nada em jogo. Por outro lado, pese a aparência de repetição, o jogo está constantemente renovando-se. O que não muda é que o jogo é movimento, e isso não depende de quem joga. É movimento interno ao jogo: quando se jogar o jogo, ele se desenrola no movimento.

Como no diálogo, a pessoa que faz a experiência do jogo se transforma ao jogar: quem joga é transformado pelo jogo. Por outro lado, no desenrolar do jogo aparece o fim que lhe é inerente, exatamente no sentido da complexidade: o jogo ultrapassa a soma dos desempenhos dos jogadores e, talvez, ele seja também menos do que a mesma soma. Ele representa mais do que a representação dos movimentos daqueles que o jogam, e menos. O jogo é uma experiência irrepitível. Assim como no diálogo, a verdade do ser aparece “feito linguagem”, o jogo também tem um caráter ontológico, de ser movimento, abertura, imprevisibilidade. No jogo, os jogadores são ‘envolvidos em sua totalidade’, não apenas enquanto ‘coisa pensante’ que admira um objeto à distância, ou apenas como ‘coisa extensa’ sem intencionalidade. A totalidade que no popular se diz com a expressão “de corpo e alma” ou ‘com o coração na ponta da chuteira’.

O jogo possibilita a abertura necessária para novas experiências e novas aprendizagens. Apesar das regras, ele possibilita diversos desdobramentos. Mas o jogo nos mostra também que não podemos fazer da linguagem um mero objeto de investigação à distância, porque estamos nela como se está em um jogo, isto é, estamos em jogo. O jogo “tem seu limite no

²⁸ ROHDEN, Luiz, p. 155.

²⁹ Idem. p. 160.

tempo e no espaço, não tem contato com qualquer realidade exterior a ele mesmo, contém seu fim em sua própria realização³⁰ e é jogado com o material previamente definido, de tal sorte que a experiência do jogar acontece nos limites do jogo. Quem não entra no jogo não pode viver a experiência do jogo.

Como na comunicação (seja pelo gesto corporal ou pelo gesto lingüístico enquanto palavra) o jogo é, a um só tempo, forma e conteúdo da experiência que nele se realiza. Assim como a experiência lingüística do mundo acontece na linguagem (matéria e forma). Esse paralelo de similaridades entre o jogo e a linguagem mostra também que é no uso da linguagem que se torna possível a compreensão da significação das coisas e das regras, bem como do sentido que na linguagem se instaura e apreende. A linguagem é a estrutura que possibilita a compreensão que, no paralelo com o jogo, é sempre experiência de quem está dentro do próprio jogo.

3.4 A arte do jogo e a construção do gênero no desenvolvimento humano

O jogo como estrutura de formação leva a pensar em regras que são constituídas ao longo do desenvolvimento humano e também da sua influência direta na estrutura da personalidade do ser humano. Para Winnicott (1975), o lugar da experiência cultural localiza-se no espaço existente entre o indivíduo e o meio ambiente. É onde a criança constrói toda a sua estrutura para o mundo adulto. E essa construção não pode deixar de passar pelo brincar espontâneo, pois a experiência criativa é manifestada primeiramente na brincadeira e é determinada pelas experiências vivenciadas dentro da cultura existente. Aqui, o jogo cria a sua importância fundamental, partindo da organização dos objetos e espaços onde é realizada a brincadeira.

Desde a mais tenra infância, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo. Isto é, para nós, e não para os outros. O que os outros fazem “lá fora”, é coisa de momento e não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes.³¹

Para a criança, o jogo é liberdade de expressão e é nesse espaço que ela constrói o seu comportamento conforme são definidas as regras do jogo no qual ela participa. Para o adulto, esse também é um espaço necessário para que a realidade do dia-a-dia seja esquecida por instantes e que ele possa entregar-se à situação do jogo e experimentar outras formas de

³⁰ ROHDEN, Luiz, 125.

³¹ HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 15.

comportamento. No jogo infantil é que se iniciam as representações de papéis e, conseqüentemente, as relações e os preconceitos criados pelo jogo.

Relevante para esse entendimento é buscar interpretar a relação jogo, desenvolvimento humano e construção de gênero, pois os objetos, materiais, espaços e culturas próprias estruturam a formação da identidade do ser humano que, como já citei anteriormente, passam pelas relações corporais e de linguagem.

O brincar é uma atividade criativa que conjuga o que é vivido internamente com o ambiente cultural porque incide no espaço potencial da criança em desenvolvimento e do adulto em formação. Entendo que o brincar é a base para o desenvolvimento da experiência humana e também para o nascimento da cultura e que, no diálogo relacionado com a sociedade, permite-nos criar nossas próprias identidades a partir de uma relação estética com o mundo. Para Gilles Brougère³², um dos primeiros efeitos do brincar não é entrar na cultura de forma geral, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo. Entende-se que o jogo não desenvolve cultura, mas é o local de emergência e enriquecimento da cultura. O brincar torna-se o arquétipo de toda a atividade cultural e não se limita a uma relação simples com o real, ou seja, o desenvolvimento do sujeito passa inicialmente pelo brincar e conseqüentemente toda a sua construção.

Roger Caillois³³ entende que o jogo apresenta categorias fundamentais e conseqüentemente os aspectos socializantes que, dada a sua amplitude e estabilidade, adquiriram direito de cidadania na vida coletiva. Para tanto, é importante que haja um vínculo circular, ou seja, todos os envolvidos no jogo, direta ou indiretamente, e que, mais tarde, isso tenha influência direta na formação de vínculos da criança com o adulto e do adulto com o adulto.

Segundo Mello Filho³⁴, que escreveu sobre o brincar e a realidade, na perspectiva da psicologia do inter-relacionamento humano, desde as origens pré-natais, os processos de integração, personalização e adaptação à realidade iniciam no estado de gestação, no estágio em que a mãe grávida se caracteriza pela “preocupação materna primária”. Desde então o bebê seria dotado de uma constituição, biológica de desenvolvimento, de motilidade, de sensibilidade e de pulsões instintivas. Há, desde o início, um ego despreparado para lidar com as exigências do id, que são experimentadas por este ego em desenvolvimento como se fossem forças externas, mostrando essa fragilidade psicobiológica inicial que precisa da

³² BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortêz, 2004.

³³ CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

³⁴ MELLO FILHO, J. **O ser e o viver**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 31-53.

interferência da mãe no sentido de tentar mostrar uma situação ambiental o mais próximo possível da condição intra-uterina.

São três processos principais que acompanham a ambientação e o desenvolvimento do bebê. Esses processos são independentes, porém não se consolidam ao mesmo tempo. São aquisições do ser humano nunca de todo completadas, acompanhando nosso desenvolvimento por toda a vida de tal sorte que questões relativas às relações humanas professor/aluno perpassam pela infância vivida e pela sua estruturação.

A integração não é algo garantido; é algo que precisa se desenvolver gradualmente em cada criança. No início, a mãe ainda é mediadora entre a criança e o ambiente externo e possui um importante papel de integrá-la. Ela precisa passar-lhe segurança e confiança para que possa enfrentar a nova realidade em seu desenvolvimento. A conquista desta integração baseia-se na unidade. Primeiro vem o *eu* que inclui todo o resto do *não-eu*, quer dizer a criança ao longo do seu desenvolvimento passa por várias construções de seu esquema corporal e também de sua imagem corporal para, a partir daí, poder se compreender no mundo como: eu sou; eu existo independente do corpo do outro; adquiro experiências através das vivências ambientais e de relações e, por fim, consigo enriquecer-me e ter uma interação introjetiva com o *não-eu*, o mundo real e da realidade não compartilhada.

Assim que o bebê aprende a andar, a função de sustentação da mãe é tomada pelo chão. Quando ensaia seus primeiros passos, a criança procura sempre distanciar-se do adulto caminhando para longe dele, e o adulto, muitas vezes, na sua preocupação ou insegurança não permite esse reconhecimento do espaço e essa sensação de independência com a preocupação de a criança se machucar. É interessante esse aspecto, pois essa é uma das razões principais pelas quais a terra é inconscientemente considerada a *mãe* e que distúrbios neuróticos de equilíbrio podem com tanta frequência remontar a conflitos acerca da dependência da mãe. É interessante destacar que, muitas vezes, usamos a expressão: ter os pés no chão no sentido de estar bem consciente e, geralmente quando realizamos atividades, como, por exemplo, no meio líquido, nos sentimos inseguros. Da mesma forma, a criança também precisa desse equilíbrio e que lhe é dado pela terra, porque falta o chão debaixo dos pés.

Tão importante quanto a integração é o desenvolvimento do sentimento de estar ou de ser o próprio corpo. Winnicott chamou a esse processo de adaptação à realidade e que essa se dá na relação com o outro e consigo mesmo, partindo da percepção do seu próprio corpo no espaço. A percepção por parte da criança de uma continuidade nos seus progressos psíquicos e fisiológicos, bem como a constatação de repetição dos cuidados maternos, é essencial para a aquisição de um desenvolvimento normal. Claro que se trata aqui do cuidado no sentido da

qualidade desta relação e de como ela se dá, pois em todas as famílias as relações são diferentes, não há uma igualdade de cuidados. A qualidade e o modo de relação, dentro de um contexto cultural dado, com suas convicções e preconceitos estabelecidos, é decisivo na construção do sujeito e está, também, ligado à construção de gênero nas relações adulto/criança.

Para entender a possibilidade de discussão sobre o jogo infantil, aqui entendido como o brincar espontâneo, e a construção de gênero, que permeiam o desenvolvimento humano, parto para a conexão entre essas duas realidades: o jogo e a construção de gênero que é vivida pela criança, sendo importante salientar a questão da construção de gênero para assim tentar clarear algumas possibilidades e a sua relevância nas relações pedagógicas e sociais, haja vista o desenvolvimento do jogo como destaquei no capítulo anterior.

Inicialmente, o gênero, a identidade de gênero, papéis de gênero e as teorias que a embasam passam pelo jogo. Freud, citado por Tyson³⁵ em sua teoria psicossocial, fala do conceito de identidade de gênero. Mesmo que sejam feitas referências à masculinidade e à feminilidade, fruto de seus estudos, baseados na sexualidade infantil, ele não trás o conceito de identidade de gênero. Como Freud constrói o conceito de feminilidade, dedicando uma essência ao feminino, esse seu conceito se contradiz radicalmente com os pressupostos das relações de gênero que dedicam à cultura um papel fundamental.

Gênero surge historicamente, segundo Louro (1996), através das feministas anglo-saxãs, em diferenciação ao conceito de sexo. O termo masculino e feminino aponta para além das diferenças sexuais como única forma de definir as relações humanas, porém a palavra gênero começa a tomar uma proporção maior trazendo uma mudança dentro do contexto, tentando interpretar as diversas formas de manifestações do corpo, enquanto totalidade, e não dentro de um contexto puramente biológico, mas em consonância com a forma de se relacionar com os outros, com o objeto e consigo mesmo. Através dessa contextualização, acredita-se que gênero é um assunto de cultura, referindo-se à classificação social do masculino e do feminino.

Unger (1979), *apud* Rodrigues, diz que:

[...] em vários contextos a palavra sexo pode ser usada para descrever a composição cromossomal dos indivíduos, o aparato reprodutivo e as características secundárias que são normalmente associadas com estas diferenças cromossômicas, as características intrapsíquicas que os homens e mulheres presumivelmente possuem. (1999, p. 7).

³⁵ TYSON, Phylis. **Teorias psicanalíticas do desenvolvimento**: uma integração. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Na perspectiva da visão biologista, não se pode estabelecer diferenças entre sexos, visto que ele é definido por questões cromossômicas. Pode-se, no entanto, discordar quando queremos relacionar com questões sociais e culturalmente estruturadas. Mesmo que algumas culturas não admitam o gênero como uma realidade social, pois ainda existe a negação dessa diferença, ela existe. Outros autores como Deaux (1985) e Stoller (1993), citados por Tyson, seguem essa mesma linha de raciocínio e acreditam nas condições biológicas, ou seja, homem e mulher, e que o gênero se inicia através do desenvolvimento de características comportamentais, que são marcadamente culturais.

Para Louro (1996), o gênero não pode significar o mesmo que sexo, porque sexo refere-se somente à identidade biológica do ser humano, gênero está ligado à sua construção sociocultural como masculina e feminina, sendo implícita a idéia de relação. Mas gênero vai além disso, pois implica em identidade e papel. É importante deixar claro que, em algumas situações, a identidade de gênero se confunde com identidade sexual. Mas a identidade de gênero é um conceito mais amplo. Segundo Tyson & Tison:

[...] Refere-se a uma configuração psicológica que combina e integra a identidade pessoal e o sexo biológico, e para a qual as relações de objeto, os ideais de superego e as influências culturais fazem contribuições significativas. (1993, p. 193).

Aqui fica bem clara a definição de identidade dando um sentido mais amplo ao que podemos chamar de dicotomia “homem e mulher”, que culturalmente permeava as relações humanas. Claro que quando essa distinção foi arremessada sobre as culturas foi um choque muito grande e até hoje não é totalmente aceitável no que diz respeito à identidade de gênero. Sabemos que o sexo masculino e o feminino são biológicos, a construção de homens e mulheres é efetivada através da cultura e da sociedade.

Mas, falando em construção de gênero, é importante salientar McDonald, citado por Rodrigues (1999), que diz que os papéis de gênero e identidade das crianças podem ser relacionados com as variações dos *estereótipos sexuais e dos modelos parentais* e que são produtos da cultura. Ele acredita que as questões relativas a masculino e feminino de um indivíduo surgem das normas de comportamentos, atitudes e papéis sociais predeterminados. Quero aqui fazer um parêntese e relacionar esta questão que comenta McDonald por uma situação por mim vivenciada durante uma sessão de psicomotricidade relacional, que utiliza o brincar espontâneo como elemento pedagógico, com crianças de quatro anos da Educação Infantil.

Durante a aula, um menino pegou uma boneca e a vestiu e começou a andar com ela no colo pela sala, embalando-a. Em determinado momento, colocou-a sobre uma almofada e começou a tirar sua roupa e, logo em seguida, pegou outro pano e começou a enrolá-la

novamente. Pegou no colo, embalou e colocou na almofada e a tapou com um lençol. A partir daí foi brincar com os demais colegas. Ao final da aula, perguntei o que ele estava fazendo quando brincava com a boneca e ele respondeu: “*troquei a fralda e coloquei pra dormir*”. Esta atitude me intrigou, pois infelizmente temos preconceitos estruturados desde a nossa infância como, por exemplo: “*homem não brinca de boneca!*” ou “*homem não chora!*” ou também “*esse brinquedo é coisa de menina!!*”. Mas, dentro de minha formação, e tentando evitar julgamentos de mérito, fui buscar respostas conversando com os pais desse menino.

Chamei os pais para uma conversa para tentar entender a situação, pois até então estava convencido que sua opção era pela homossexualidade. Conversando com eles sobre o seu dia-a-dia com o aluno, eles me disseram que o pai trabalhava numa empresa à noite e a mãe era enfermeira em um hospital no diurno e que tinham um bebê. Durante o dia, o pai cuidava dele e, durante a noite, a mãe. Porém, o menino passava a maior parte do tempo com o pai que realizava os afazeres domésticos desde cuidar do bebê, limpar a casa e fazer comida.

Eis aqui a representação de papéis do menino, pois no seu entendimento, ser homem era fazer o que o pai fazia e por algum tempo este menino foi entendido como tendo uma opção sexual já predeterminada, pois a nossa formação nos leva a crer na exclusão, pois estamos acostumados a conviver apenas com homem e mulher e suas representações, ou seja, o homem rude, sem sentimento, e a mulher sensível, cuidadora, protetora.

Freud³⁶, em seus estudos, entende que os meninos passam por um fenômeno no qual eles desenvolvem os chamados sentimentos sexuais por suas mães que chama de complexo de Édipo e isso norteia toda uma estrutura de pensamento sobre a masculinidade e, voltando aos papéis sexuais, esquecendo as questões relacionadas a gênero.

Para Rodrigues:

[...] em outras palavras, se os meninos não conseguem substituir o pai, eles esforçam-se para serem como o pai. Como parte da sua identificação com o pai, os meninos copiam o comportamento masculino dos seus pais e adotam seus padrões morais. (1999, p.11).

Neste exemplo, fica evidente a identificação direta com o pai, porém fora de uma realidade social comumente vivida, ou seja, de um padrão socialmente construído, onde a mãe é detentora dos afazeres domésticos e o pai é simplesmente o provedor do sustento da família. Claro que isso tem ligação direta com as culturas pré-estruturadas e é onde surgem os conflitos pelas questões relativas às diferenças dentro de um sistema onde há a necessidade de sobrevivência financeira principalmente onde o provedor perde sua função direta tendo que dividir com a parceira ou parceiro conjugal.

³⁶ FREUD, S. Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: STRACHEY, J. **O ego e o id e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

Nestas circunstâncias, na perspectiva psicanalista, a culpa e o medo começam a se sobrepor e a criança busca a identificação com o sexo oposto e, quando isso não acontece, procura um substituto para essa relação. Cabe aqui salientar que, às vezes, esse substituto independe de sexo, mas sim de relação.

Alguns *clãs* sociais entendem que a mulher desde que nasce é criada para ser provedora da vida e o homem provedor do sustento familiar. Por esse motivo, um dos primeiros brinquedos que é dado à menina é a boneca que representa nada mais nada menos do que a obrigatoriedade de ser cuidadora e provedora da vida. Após esse primeiro impacto, vêm as panelinhas que indica simbolicamente a obrigação do sustento. Enquanto que para o menino é dado uma bola que representa a sua liberdade ampla de estar num espaço de convivência com os outros. Ora, se a mulher é entendida como cuidadora, provedora do alimento, o que resta ao homem? A busca da provisão financeira num mundo capitalista.

Hoje, porém, essa realidade muda e os brinquedos mudam. Mas não podemos esquecer que quem decide o mundo infantil ainda é o mundo adulto. A criança só vai brincar com objetos que os adultos decidem, ou seja, previamente estruturados dentro do seu contexto social.

A partir daqui, pretende-se entrar no contexto da proposta da psicomotricidade relacional que não utiliza diretamente brinquedos previamente estruturados, mas que busca por meio do jogo, entendido aqui como brincar, a criatividade através das diversas representações de sua realidade vivida e de sua pré-história. É uma tentativa de superar a dicotomia prévia e o preconceito com relação às questões de gênero.

Em psicomotricidade relacional, que é uma das mais novas vertentes da psicomotricidade, surgiu a partir de atividades dirigidas com as práticas da Educação Física, usando como suporte os testes psicomotores, entendendo a criança como um ser único dentro de um contexto educacional. Essa nova vertente busca quebrar o paradigma de testes e entende como inovadora a espontaneidade da criança frente a situações vivenciadas no brincar.

Essas situações vivenciadas no brincar, através de estratégias pedagógicas preestabelecidas, é que vão nortear o desenvolvimento da criança, pois não existe um julgamento de mérito quanto as suas atitudes, mas uma relação pedagógica importante que se dá através da observação e da intervenção do professor. As questões relativas ao gênero não são julgadas. O importante é fazer com que a criança vivencie situações e papéis previamente estruturados por elas dentro de sua realidade vivida, como foi o caso do menino citado

anteriormente. Essa espontaneidade nunca deve ser julgada, mas acima de tudo analisada do ponto de vista pedagógico.

A construção de gênero dá-se a partir da espontaneidade, e por mais que se faça julgamentos ou mesmo que se exija punições, é importante entender que a criança aprende o que o mundo adulto permite, não mais do que isso. Mas, para que essa construção realmente se realize, é importante para o adulto, antes de julgar a atitude da criança, ter conhecimento das suas virtualidades e limitações e estar disponível para acreditar na mudança de seus preconceitos que são estruturados desde a infância pelo mundo adulto.

A criança vivencia dentro do seu contexto várias realidades diferentes, sejam elas de forma simbólica ou de maneira concreta. De forma simbólica, o que ela entende por realidade vivida nos papéis do mundo adulto e de maneira concreta como realmente é o seu mundo social. Esse conflito é importante para a construção de sua personalidade, afinal o ser humano é o que vive e não o que sonha. Diante das reflexões feitas neste capítulo percebo a importância do jogo infantil na construção da personalidade da criança e nas representações de gênero no qual são estruturadas de forma espontânea através do brincar infantil. Ainda assim, a necessidade de o educador entender essas questões está muito limitada, pois em muitas escolas ainda existem filas de meninos e meninas e os próprios educadores estabelecem essas ordens de poder ainda definido por eles.

4 OBJETIVOS E METODOLOGIAS

Neste capítulo, é importante descrever a metodologia aplicada durante a pesquisa de campo e os objetivos pelos quais se propôs o presente trabalho, haja vista que, por entender que é um projeto inovador, deve estar associando os resultados com os instrumentos utilizados e, conseqüentemente, desmembrados em categorias de análise que tem como objetivo buscar a relevância deste estudo. Aqui esclarecemos aos leitores os caminhos utilizados para a investigação bem como os seus significados e contextos.

4.1 Contextos da pesquisa etnográfica nos cenários da psicomotricidade e de formação pessoal do educador pela via corporal

Iniciamos com o instrumento de entrevistas a profissionais e acadêmicos que já realizaram as atividades que me propus a pesquisar, e pela análise de dissertações e teses, buscando realizar o estudo, seguindo uma metodologia a qual acredito ser de melhor aprofundamento acadêmico. A metodologia para o presente estudo seguiu um viés qualitativo de investigação, consagrado tradicionalmente na antropologia e sociologia e também na educação. Triviños (1987) afirma que a pesquisa qualitativa tem suas raízes nos antropólogos. Seguida pelos sociólogos, só depois a investigação entrou no campo educacional. Os resultados que se espera são subjetivos, sendo observado o contexto vivido pelo pesquisador.

De acordo com Cauduro (2004, p. 20):

A pesquisa qualitativa é aquela que procura explorar a fundo conceitos, atitudes, comportamentos, opiniões e atributos do universo pesquisado, avaliando aspectos emocionais e intencionais, implícitos nas opiniões dos sujeitos da pesquisa, utilizando entrevistas individuais, técnicas de discussões em grupo, observação e estudo documental. É fundamentalmente subjetiva.

A pesquisa qualitativa possibilita a visão do todo, analisando as várias questões do campo de pesquisa. Esta só é efetiva porque analisa todas as situações do meio pesquisado, considerando os momentos pessoais e em grupo, a estrutura dos movimentos e a influência do contexto estudado. Lampert (2000) completa tal concepção dizendo que:

[...] por *qualitativo* entendemos o que exprime ou determina qualidade, um atributo ou condição das coisas ou pessoas, capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Também podemos caracterizá-lo por o que tem disposição moral ou intelectual (pessoas), dote, dom, virtude, condição e função. Seu forte é ter o aspecto sensível, que não pode ser medido e apresentar uma categoria fundamental: o pensamento. (LAMPERT, 2000, p. 96).

Seguindo a idéia de Lampert, a pesquisa qualitativa é aquela que explora a subjetividade, tais como: atitudes, comportamentos, idéias e outros atributos pesquisados, buscando avaliar, também, os aspectos emocionais e intencionais, implícitos nas opiniões dos atores da pesquisa.

A partir das informações levantadas pelos diversos autores sobre a pesquisa qualitativa, acredito que essa foi a que melhor interpretou os dados obtidos através das observações e entrevistas, fazendo uma análise mais fiel da realidade.

Para entender melhor o processo que norteou o presente trabalho através do campo empírico da Formação Pessoal pela via corporal, utilizei-me do método etnográfico como princípio básico do projeto de pesquisa por entender e concordar com Trivinos (1987, p. 121) quando afirma que a etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que é o que lhe interessa para entender a relevância que tem para os futuros profissionais que pertencem à realidade educacional. Isso fez de certa forma com que pesquisador e pesquisados tivessem uma participação ativa para compartilhar as situações vivenciadas e captar os significados a fim de buscar a compreensão. Isso contribuiu substancialmente no procedimento da pesquisa. Entendo que a etnografia por sua natureza não quantifica, mas acentua a observação das relações da pessoa com os objetos, com os outros e consigo mesmo.

A pesquisa etnográfica possibilita que os sujeitos envolvidos no tema possam contribuir significativamente de maneira presencial. Molina Neto afirma que:

Esse tipo de metodologia pode se constituir em um instrumento interessante para que os professores possam, além de produzir conhecimento a partir da prática cotidiana, refletir sobre sua intervenção nos centros escolares, como também sistematizá-la e torná-la pública. (1999, p. 107).

Da mesma maneira que surge a intervenção nos centros escolares, acredito que surgiu no meio acadêmico e fora dele. A etnografia tem sua origem nas pesquisas antropológicas e era desenvolvida para estudar a cultura e a sociedade. Este tipo de pesquisa sofreu adaptações para que fosse utilizada na educação, sendo assim chamada etnográfica educacional.

Cauduro *et al* (2004) afirma que a pesquisa etnográfica consiste na descrição dos eventos que acontecem na vida de um grupo, com especial consideração em como a sociedade se estrutura e como os membros do grupo se comportam, assim como suas interpretações e significados da cultura a que pertencem. Algumas características deste modelo seriam os instrumentos de coleta de dados, como observações participantes, entrevistas, memoriais

descritivos. É necessário haver uma interação do pesquisador por algum tempo no campo de pesquisa. Sua ênfase se dá no processo que está acontecendo, não no produto final.

Como neste estudo o campo investigado envolveu a prática participante do pesquisador, a etnografia foi adequada como procedimento para desenvolver o trabalho. O estudo envolveu as pessoas reais do professor e dos alunos, na perspectiva da formação pela via corporal.

Os participantes desta pesquisa foram acadêmicos do curso de Psicopedagogia, Pedagogia e Educação Física do Centro Universitário La Salle – Canoas/RS, que participaram das disciplinas de Psicomotricidade e de Formação Pessoal do Psicopedagogo, procurando abranger um total de 40 acadêmicos até o primeiro semestre de 2008.

Durante as atividades práticas de formação pessoal, foram utilizadas as observações e as descrições orais feitas pelos alunos. Após, foi realizada a entrevista semi-estruturada e a leitura dos memoriais descritivos. E, por fim, o cruzamento dos resultados obtidos através dos instrumentos.

Quanto aos instrumentos para apreender os dados e percepções, a pesquisa partiu da observação presencial, buscando examinar minuciosamente para a obtenção de algumas informações relevantes ao foco da pesquisa. A observação foi utilizada de maneira intencional, com objetivos preestabelecidos e realizado dentro do contexto real, na qual foram desenvolvidas as atividades e, como veremos a seguir, nas categorias de análise sempre com a utilização do método etnográfico como já citado.

As observações foram realizadas sistematicamente durante as aulas de Formação Pessoal e Psicomotricidade. Esta observação participante me proporcionou uma visão mais real dos educadores em formação e seus iguais e conseqüentemente em suas individualidades.

Na seqüência, aplicaram-se entrevistas, previamente estruturadas, mas com possibilidades de manifestação espontânea dos entrevistados, com o objetivo de obter informações do sujeito e do grupo, por meio de respostas descritivas, e permitir a manifestação das atitudes e sentimentos dos quais o sujeito entendesse como relevante.

Como terceira forma complementar de abordagem, utilizou-se o “memorial descritivo” das práticas corporais como parte da triangulação das informações para completar este trabalho. O memorial, por sua vez, também chamado de “diário de bordo”, é outro instrumento importante para a pesquisa qualitativa a que me propus. As informações constantes no memorial por muitas vezes são negados durante a entrevista, pois o participante pode não se sentir a vontade em responder às questões previamente estruturadas e o memorial descritivo, permite ao sujeito a liberdade da escrita e de suas percepções sobre o que foi

vivenciado, fornecendo, assim, o registro de forma sistemática e não institucionalizado em determinados contextos conforme afirma Falkenbach (1999).

O memorial descritivo deste trabalho foi apresentado pelos protagonistas desta investigação, isto é, pelos estudantes em formação, e foi um dos instrumentos essenciais para o cruzamento das informações para qualificar a pesquisa que, como disse anteriormente, seguiu um viés qualitativo. Para o registro dos memoriais, foi importante que fossem levadas em consideração às percepções sentidas, sendo elas: medos, prazeres, desprazeres, ansiedades vivenciadas e não apenas um relato das atividades propostas pelo professor durante a formação pessoal. O memorial é um instrumento dessas relações diretas com o indivíduo e não um retrato do outro ou do ambiente de maneira funcionalista.

Para uma melhor organização metodológica desta pesquisa, utilizou-se como filtro das entrevistas, memoriais e observações dos participantes nas seguintes categorias de análise, tentando assim, aproximá-las com o objetivo desta dissertação. São elas:

1 - **Percepção dos significados das práticas corporais:** como os atores desta pesquisa perceberam as práticas corporais realizadas e quais foram as inquietações que interferiram na sua realização e como perceberam conscientemente essas possibilidades e limitações.

2 - **Relevância da formação pessoal na formação de educadores:** esta foi uma das categorias principais para a formatação deste trabalho, por entender que a busca foi a resposta à importância ou não da formação pessoal pela via corporal, através de atividades lúdicas e de sensibilização.

3 - **A formação pedagógica e profissional:** tentei aqui unir tanto a relevância quanto a percepção dos significados para interpretar se houve ou não influência ou, até mesmo, mudanças durante a prática pedagógica, bem como a relação com a futura profissão.

4 - **Situações que ocorreram e interferência na vida pessoal e profissional:** através das atividades apresentadas durante o período de aplicação dos instrumentos, houve a curiosidade de analisar se as atividades lúdicas, em um ambiente pré-estruturado e com propostas diferenciadas, interferiram tanto nas questões pessoais quanto profissionais, ou seja, se houve a possibilidade de reflexão sobre as atitudes e posturas diante do contexto pessoal e profissional.

5 A EXPERIMENTAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Procuro detalhar, neste capítulo, a pesquisa empírica realizada e também os resultados obtidos inicialmente, localizando o leitor nas atividades práticas realizadas e as sensações percebidas pelos atores, as observações realizadas e os desdobramentos referenciados no estado de arte da questão, analisando e discutindo as informações obtidas e buscando evidenciar a relevância da formação pessoal dos acadêmicos dos cursos de licenciatura e bacharelado relacionados à educação.

5.1 Detalhando algumas atividades e desdobramentos

Para a proposta de formação pessoal pela via corporal, foi importante conceituar, inicialmente, do que se tratava e também sobre os respectivos conceitos para que os atores tivessem conhecimento e, também, se dispusessem a participar de maneira espontânea. Minha preocupação foi exatamente à mesma que Falkenbach teve quando da aplicação de seu projeto de mestrado com alunos do curso de magistério a nível de Ensino Médio, do Colégio Marista Nossa Senhora das Graças, na cidade de Viamão – RS:

[...] tínhamos claras as limitações e dificuldades, dadas pelo fato de ser um projeto inovador e principalmente por mexer internamente com os praticantes. Provocar situações de desconforto ou prazer corporal, situações de escuta do próprio corpo e do corpo do outro, atividades que buscam o contato e a exploração corporal através de diversos materiais, no grupo, com o outro e ainda consigo mesmo, necessitam de segurança e confiança da parte de quem está dirigindo os trabalhos, para não acontecer de os objetivos virarem às avessas e a formação se acabar. (1999, p. 91-92).

Essa foi uma das maiores preocupações que tive para a organização das atividades, porque entendo que em formação pessoal o ambiente deve ser desculpabilizante e não pode haver julgamentos de mérito e, acima de tudo, o mediador não pode inferir diagnóstico, apenas observar de forma passiva. O ambiente escolhido para o trabalho foi o complexo de aprendizagem do Unilasalle – RS, que é um espaço fechado e amplo e com a disponibilidade

de materiais diversos para a realização da prática. Foram realizados 10 encontros práticos e em cada um deles eram feitas propostas diversificadas de atividades lúdicas onde cada um desenvolveria a sua maneira e como percebesse. O objetivo principal da prática era que os atores vivenciassem diversas situações e se percebessem nelas além de suas respectivas reações. E, ao final de cada sessão, proporcionar um espaço onde se pudesse escrever e falar sobre sua vivência, sentimentos e percepções para, a partir daí, construir o memorial descritivo. Através do quadro abaixo, retrato algumas das atividades que foram desenvolvidas e seus desdobramentos:

Quadro 1 - Atividades práticas desenvolvidas

Aula	Atividade	Desdobramentos
01	Nó humano	Consiste em todos estarem de mãos dadas em círculo e tentar formar um círculo sem soltar as mãos. Um jogo que exige cooperação, diálogo e reciprocidade em aceitação das idéias. Aqui se busca perceber quem toma a iniciativa para desenrolar o nó e quem se submete às ordens dos outros.
	Cordas	Brincar com a corda livremente sozinha, em duplas, em pequenos e grandes grupos. Após, em duplas, deslocar, sendo um comandante e o outro puxado pela corda para depois o que está sendo puxado utilizar uma venda. Por fim, uma massagem, utilizando apenas a corda para o contato com o outro.
02	Livre com materiais diversos	Liberdade para a escolha do objeto para brincar inicialmente sozinho e, depois, em pequenos e grandes grupos, criando atividades diferentes.
	Deslocamento sozinho procurando um par (dança dos dedos)	Ao som da música ambiental, deslocar-se pelo espaço vendado e procurar um par. Ao encontrar, procurar o contato apenas com os dedos e entrar em harmonia com a música.
03	Arcos e cordas	A utilização de apenas esses dois objetos para criar atividades lúdicas diversas em pequeno e grande grupo.
	Robô	Em duplas, um comanda, através apenas do toque nos ombros, a mudança de direção e, depois, se invertem os papéis. Inicialmente com o uso da visão e, num segundo momento, o robô vendado.
04	Massagem coletiva	Em círculo, com as mãos nos ombros do colega da frente, realizar uma massagem como quiser e em qualquer parte do corpo.
	Imitar bichos	Solicitar que cada ator imite um determinado bicho a sua escolha e que vivencie situações de medo, raiva, tristeza entre outros.
05	Brincar livre	A sua disposição escolher qualquer material e brincar, seja sozinho ou em pequenos grupos.
06	Dança do elefante	Em duplas, onde um permanece em pé estático e o outro sem utilizar as mãos ou os braços, fará uma massagem usando o restante do corpo.
07	Brincar sem objetos	Brincar em grupos sem a utilização de objetos.

08	Festival de dança	Músicas diversas, dançar livremente, sozinho ou em pares.
	Massagem	Em duplas, utilizando as mãos, realizar uma massagem em todo o corpo do outro que permanece deitado.
09	Desenho cego	Em uma folha de papel, deixar a caneta riscar sem intencionalidade e sem olhar.
	Teatro	Criar uma estória em pequenos grupos, utilizando os objetos que foram destacados nas folhas.
10	Máscaras	Em duplas, primeiramente realizar uma massagem no rosto e, após, fazer uma máscara utilizando tintas adequadas.

Fonte: Autoria própria, 2008.

5.2 Análise e discussão das informações

Como forma de interpretação dos dados obtidos através dos instrumentos utilizados, busca-se inicialmente o cruzamento relevante de cada um, por certo não utilizando todas as entrevistas e memoriais descritivos nem todas as observações dos educandos, mas escolhendo aqueles que, no contexto deste trabalho, se tornaram importantes para chegar aos resultados e, também, estruturando a análise e a discussão de dados através de cinco categorias relevantes. Para ficar claro ao leitor, identificamos as entrevistas dos atores com a letra “A” e designamos um número a cada um deles. Para os memoriais, utilizamos a letra “M” em conformidade com o número também.

A escolha das categorias deu-se ao longo do processo de estruturação das sessões com atividades dirigidas, livres e de sensibilização. Básico nesse processo foi a ênfase na expressividade corporal, tendo como objetivo as relações interpessoais, intrapessoais, a criatividade, a retomada de atividades já realizadas em outros momentos da vida, a cooperação e a individualização, utilizando diversos materiais, inclusive de vendas, que é um dos materiais mais importantes, pois obriga a se utilizar outras formas de percepções e também de sensações.

5.2.1 Percepção dos significados das práticas corporais

Para a percepção dos significados das práticas corporais e das demais categorias de análise, foi importante a utilização de dois fatores que Barbier³⁷ chama de “escuta e olhar sensíveis”. As duas apóiam-se na empatia com o outro, através da sensibilidade corporal

³⁷ BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber, 2004. p. 93-102.

como um todo³⁸. O pesquisador deve saber sentir o universo do outro em todos os aspectos. A escuta/olhar não se posicionam, ou seja, não fazem julgamentos de méritos ou preconceitos sobre as atitudes do outro. As atividades são propostas e a escuta não tem inferência sobre as atitudes dos atores. Nesta narrativa, pode-se ver bem claro a importância que o olhar do outro tem sobre a nossa tomada de atitude.

Nos momentos em que uso a venda consigo fazer coisas que se estiver enxergando, me bloqueio pelo olhar do outro, por curiosidade, ou reprovação, porque isso ainda me incomoda. Ao não enxergar realizei coisas que gosto como tocar e abraçar uma árvore numa troca de energia muito interessante e que me fez muito bem. Em algum momento e após a sensação de que iria bater em algo, que iria cair em um precipício, queria muito tirar a venda. Por mais que tenha pensado não sei de onde e o porquê desse medo. (M10)

Lapierre e Aucouturier (1984) entendem que a autenticidade do diálogo tônico não se obtém rapidamente. É importante que o adulto se disponibilize em abandonar suas formas estruturadas de defesa e de proteção que é a palavra dita e o olhar. Algumas vezes somos punidos pelo olhar do outro e isso nos torna introspectivo e não nos permite realizar os nossos gestos e atitudes.

Falkenbach (1999) define a palavra e o olhar como uma capa protetora ou enganadora da racionalidade e entende que o gesto motor espontâneo expressa a verdadeira personalidade, deixando emergir o inconsciente. É através dessa espontaneidade que o adulto consegue compreender algumas limitações nas relações afetivas construídas ao longo de sua infância.

Aqui, um relato descrito na entrevista que, além das vendas serem um excelente instrumento para que o adulto adquira confiança em si mesmo, a disponibilidade corporal nas práticas também é importante para este autoconhecimento e, conseqüentemente, para as reflexões sobre suas atitudes.

Nas práticas corporais destaco como significativo o estar de olhos vendados e ajudar a pessoa a caminhar, ou da mesma forma deixar-se orientar, para mim ajudou no desenvolvimento da autoconfiança, gostei também do brincar livremente, o criar, a forma como o grupo interagia. As massagens, a troca de afeto e, por último, destaco o trabalho das máscaras, nunca pensei que através delas pudéssemos perceber como os outros nos percebem. (A9)

Este relato corrobora com o pensamento de Lyotard (1997), afirmando que o sistema simbólico está ligado diretamente ao gesto corporal e que busca em si uma significação da realidade e das situações até então vivenciadas que se inscrevem diretamente na personalidade do ser humano.

³⁸ Aestesis.



Figura 1 – Prática de deslocamento com vendas

Fonte: Autoria própria, 2008.

Constata-se muita resistência e uma grande dificuldade para sensibilizar os educadores a usarem as vendas, principalmente nas situações em que se exigiam deslocamentos sozinhos ou com auxílio de colegas que não estavam vendados. Aí se percebe, com muita ênfase, como o enxergar se torna uma grande “arma” do adulto frente as suas fraquezas e medos. A racionalidade na relação humana percebe-se pela censura do olhar do outro e a preocupação com o que outros vão pensar a seu respeito, porque você cria um estereótipo ao longo do seu desenvolvimento, baseado em regras e limites impostos ora pela família ora pela sociedade.

Outro momento a destacar, conforme o memorial, relaciona-se ao ato de movimentar-se localmente. Quando não havia deslocamentos e o corpo permanecia estático, a liberdade corporal de realizar movimentos até então bloqueados pelo olhar do outro se tornava mais acessível e de forma mais prazerosa. A sensação do estático e a capacidade de equilibrar-se traziam uma sensação de segurança e confiança para a realização dos movimentos. Como citamos anteriormente: “o estar com os pés no chão!” e ser o dono da situação. A percepção desses significados se torna importante, pois se podem vivenciar as situações onde a criança não se importa com o que os outros vão pensar, sendo para o adulto difícil aceitar essa situação e é a partir dali que ele começa a regrar “à sua maneira” a conduta dos alunos.

Thums (1999) entende que a formação de profissionais mais qualificados e com um conhecimento maior de si mesmos, do processo de desenvolvimento pessoal e coletivo é fundamental na profissão do magistério e em qualquer atividade nas relações humanas. Para

isso, é importante para a criança romper essa barreira que o adulto utiliza, através de seu “status social”, cuja atitude adulta, de pé, sólida, equilibrado, ou melhor, um corpo inacessível.

Lapierre e Aucouturier (1984) também corroboram com a idéia de Thums, relatando que o que dissemos do corpo, também pode ser dito da linguagem adulta, estruturada, intelectualizada, conceituada, não toca à criança, a não ser em certo nível superficial, o de relações socializadas e convencionais. Eles acreditam que só podemos atingir a criança, de forma autêntica e profunda, através de sua própria linguagem, inclusive a linguagem gestual.

O lidar com objetos também traz certo grau de dificuldade, quando nos propomos a construir algo diferente, ou melhor, organizar nossa criatividade. Outro simples fato é que esse objeto também pode trazer situações passadas que, na verdade, estavam guardadas nas famosas “gavetinhas” do inconsciente e que, no brincar espontâneo, retornam para a consciência e o faz pensar o que fazer com ela. Uma simples brincadeira como essa, registrada no memorial, serve para reviver, recordar, conhecer-se melhor e até como impulso para a superação de seus limites.

Primeiramente pensei em pular corda, tentei por duas vezes, mas como a dor no nervo ciático era muito, desisti. Olhei em minha volta e percebi que os colegas estavam alegres. Logo senti um imenso vazio, uma sensação de inutilidade que me fez voltar aos tempos de quando estudava no ensino fundamental, 1ª série, em que via todos os colegas, inclusive minha irmã gêmea, brincando na pracinha da escola e subindo numa casinha de madeira de dois andares que para descer, era preciso usar o escorregador ou uma barra de ferro que para alcançá-la deveríamos pular e eu, gordinha – sempre fui complexada por ser mais gordinha que minha irmã e ficava extremamente irritada com a minha mãe quando ela dizia “fecha a boca, pára de comer” – não tinha coragem de pular até a barra, minha irmã segurava a minha mão e dizia “vem, pula!”, mas o pensamento de que eu não iria conseguir era sempre mais forte. Depois de tantos anos, aquela sensação ruim voltou, eu estava com uma corda na mão e não consegui perceber outras maneiras de trabalhar com ela a não ser pular, e isso me deixou extremamente frustrada. (M17)

A atividade consistia em brincar com uma corda, inicialmente de maneira individual, depois em duplas, pequeno e grande grupo de forma livre e como quisessem.

Percebe-se, neste relato, o retorno não apenas a questões prazerosas, mas também a situações vivenciadas na infância que bloquearam certas atividades de forma somática, pois o nosso corpo sempre reage de alguma maneira a essas situações, ou melhor, ele nos responde. A questão do ser gordinha e os complexos ficam evidenciados através de nossas frustrações.

Observei que ela tentou pular corda e conseguiu, porém não deu seqüência e ficou parada apenas girando a corda e mexendo com ela por algum tempo sozinha. Quando em grupo, onde uma brincadeira foi criada, brincou normalmente, porque não houve a necessidade de “ter que pular”, ou seja, mudando a brincadeira também mudam os sentimentos e o foco do pensamento.

Enfim, das várias atividades que realizei procurei me permitir sentir e não gostei dos sentimentos que surgiram porque me fez reviver momentos da minha infância que estavam guardados e que eu não gostaria de sentir novamente, provando que na verdade, eles nunca estiveram guardados, pelo contrário, sempre presentes nas minhas dificuldades que eu mascaro com a fala rápida, a euforia e a hiperatividade. (M17)

A centralidade da atividade corporal, nas diversas atividades realizadas, trouxe à tona medos, conflitos, alegrias, tristezas. Quando o adulto consegue perceber essas questões em si mesmo, consegue ter um olhar sensível sobre os possíveis aspectos positivos do desenvolvimento da criança. Como o memorial descreve, e como citei antes, o ser humano possui um corpo somático, que sente. E, quando o adulto consegue perceber a causa dessa somatização, começa a compreender melhor certas atitudes da criança frente a algumas atividades propostas.

Para Lapierre e Aucouturier (1984), é apenas a partir desta regressão, deste revivescimento das relações corporais primárias que será possível reestruturar as etapas posteriores que dela decorrem: o espaço fusional, comunicação simbólica e afirmação da identidade e, conseqüentemente, entender o porquê de algumas limitações corporais.

Biagini (1998) completa esse pensamento afirmando que não há mudança em nível profissional se não existe uma mudança no nível pessoal, ainda que o ser humano seja uno, inteiro e global. O profissional, independente de sua área de formação, tem que estar ciente das suas dificuldades de relação e, acima de tudo, saber que é um ser humano em sua totalidade.



Figura 2 – Sessão de psicomotricidade relacional
Fonte: Autoria própria, 2007.

A formação pessoal é uma constante movimentação de razões e emoções, mas para que isso ocorra, é importante o “se permitir”, ou melhor, “estar disposto”, pois como o brincar é espontâneo, ele também exige do ator uma retomada de conceitos, ou seja, entrar no jogo e deixar que ele se desenrole. Experimentar-se em jogo. Nesta narrativa, fica evidenciado esse se permitir estar no jogo. Enquanto o jogador não se permitir entrar no jogo, de nada adiantará jogar porque não trará resultados após o jogo. Para Gadamer (2003), ser de todo jogo é sempre resgate, realização, energia que traz seus fantasmas em si mesmo.

Sei que cresci muito desde a primeira aula, já relatei isso muitas vezes, retomei minha confiança, transpus certas barreiras, quebrei alguns preconceitos e sei que essas mudanças são feitas dia após dia. Conversamos muito sobre nossas conquistas e também sobre os medos que passamos por lembrar coisas passadas, por resolver coisas pendentes, pelas mudanças que tivemos que fazer e que ainda teremos que nos submeter aos medos que são fundamentais na nossa formação. **(M 15)**

Mudanças: como é interessante perceber isso, visto que o ser humano é sempre um ser em constante mudança, mas essas ainda insistem em nos deixar inseguros com o medo do novo, dos enfrentamentos com o passado e que, por muitas vezes, mascaramos.

Sei que temos as nossas máscaras, que nos escondemos muitas vezes atrás delas, eu sei as máscaras que tenho e é estranho o que eu penso, mas a coisa que eu sempre quis ser e ao menos passar é segurança e fiquei muito feliz de saber que eu passo essa impressão, e por passar essa impressão acho que movi meus pensamentos a esse objetivo, quero seguir de acordo com as minhas vontades, meus princípios e meus propósitos, quero ser segura na minha vida profissional e nos meus relacionamentos, quero viver a formação pessoal na minha vida todos os dias para ser melhor e para alcançar meus objetivos. **(M13)**

Hoje, não podemos negar nossa realidade escolar e nosso cotidiano, ele enfrenta várias mudanças que muitas vezes exigem de nós “máscaras” que não temos como negar pela imposição que a sociedade nos trás enquanto adultos. E a criança? Sabem usar essas máscaras? Acredito que não, pois elas são construídas ao longo do nosso desenvolvimento. A criança tem um olhar e uma escuta corporal acentuada que, às vezes, não percebemos estar transmitindo.



Figura 3 – Prática das máscaras

Fonte: Autoria própria, 2008.

Ao me ver toda mascarada pensei nas muitas máscaras que usamos pela vida afora, para podermos sobreviver, e o quanto, às vezes, elas nos fazem mal, porque de tanto usá-las nem sabemos na realidade quem somos. As máscaras, às vezes, acabam apropriando-se de nós. **(M10)**

A atividade consistia em realizar uma máscara no colega e, ao final, relatar o porquê daquela máscara. Entendo que todos nós temos um momento de usar máscaras e, às vezes, a usamos de forma errada, pensando que o outro está nos entendendo como somos, mas a surpresa, às vezes, é grande. Esse utilizar o jogo das máscaras faz refletir sobre como agimos e pensamos sobre determinadas situações vividas e, também, de nossa personalidade estruturada ao longo dos anos.

Gostei muito do trabalho, perceber como é interessante a forma como nos revelamos aos outros. Nem sempre sou capaz de parar e olhar o outro e perceber os traços positivos, às vezes, a tendência é perceber sempre o que nos incomoda ou o que nos falta. Olhar para além da máscara e perceber que existe uma pessoa maravilhosa com um desejo enorme de ser amada, acolhida e fazer a diferença no mundo. **(M09)**

E continua o relato, afirmando que um dos grandes desafios está na escuta do outro:

O maior desafio que vivenciei foi justamente o desenvolver a capacidade de escuta, de olhar além da aparência, de não julgar, mas aceitar e compreender a pessoa assim como ela é. Claro que esse processo deve primeiramente acontecer comigo. **(M09)**

Na relação professor/aluno é importante ter essa percepção que é construída ao longo das relações pedagógicas. O entendimento de que o aluno muitas vezes não aprende, não é porque não entende, mas porque o professor não consegue ver nele outros aspectos que influenciam nessa aprendizagem. Esse desafio de ir além da aparência, como é relatado, passa por toda uma desconstrução de sujeito, pois o olhar/escuta tem que estar atento para a compreensão e entendimento do outro.

Nas observações realizadas, percebe-se uma nítida introversão deste ator no que se refere ao toque e ao contato com o outro no início das atividades. Ao longo do trabalho de formação pessoal, percebi esse desbloqueio de suas resistências, sendo mais perceptiva e desinibida perante o grupo que ali se encontrava naqueles momentos.

O corpo é negado, muitas vezes, em função do outro. Não pensamos que a criança “é seu corpo” e ela precisa conhecer, saber o que pode fazer com ele. “Quantas vezes negamos isso. Acredito que negamos a identidade da criança porque negamos a nossa”. Esse negar o olhar passa a sensação de empoderamento da situação na construção do conhecimento, voltando, assim, às origens da pedagogia com sua preocupação simplesmente pelo conhecimento. Através destas entrevistas, pode-se notar que a preocupação com seu corpo começa a refletir na preocupação com o outro e percebe-se a necessidade da escuta de seu próprio corpo. Esta entrevista também destaca esse fato que é interessante dentro da perspectiva profissional:

Na disciplina de expressão corporal, que foi a que me motivou no tema do meu TCC, e esta de formação pessoal do psicopedagogo, foram as que mais me propuseram momentos de reflexão sobre relacionar o corpo com a formação pessoal e os momentos que destaco são os de reflexão sobre como eu estou me cuidando, cuidando do meu corpo, para que eu possa me interessar em cuidar, orientar outra pessoa. (A1)

Essa reflexão a que se refere esse ator deixa clara a importância de interpretar os vários sinais que são dados pelo seu próprio corpo, pois sem ele perceber, os fantasmas, como já descrevemos, determinam seu modo de agir frente a determinadas situações e se pode dizer que não existe mudança em nível profissional, se não existir uma mudança no nível pessoal, pois o ser humano é único. Mosquera (1978) cria uma nova expectativa no pensamento educacional e diz que o professor não deve ser um mero transmissor de saberes, mas acima de tudo é uma pessoa que ama, detesta, sofre, chora, sonha. É um ser que é história e que faz história. Rogers (1970) complementa afirmando que a vida plena só é capaz de se manifestar quando a pessoa abandona atitudes; é um processo, não um estado de ser.

5.2.2 Relevância da formação pessoal na formação de educadores

Com esta categoria de análise, tentei interpretar como os atores em questão percebem a relevância da formação pessoal, foco desta dissertação. Sempre é importante lembrar que a formação pessoal passa primeiramente pelo “brincar”, seguindo através de atividades de expressividade corporal e fala e escuta do outro. É o momento da busca do entendimento pessoal e também de reflexões sobre a sua consciência corporal e o olhar e escuta do outro.

Conhecer-se é uma tarefa que vale a pena investir tempo e energias, pois quando cuidamos de nós estamos cuidando do outro, quando nos escutamos, qualificamos nossa escuta em relação ao outro. Qualificamos a saúde, as aprendizagens, as relações e tornamos a humanidade cada vez melhor. Estou convencida de que o que revelará a qualidade do meu autoconhecimento não são as palavras ditas e escritas, mas meus gestos concretos, aqueles capazes de fazer alguém mais feliz. **(M02)**

Nessa narrativa, ela entende que vale a pena conhecer-se melhor e percebe-se que a preocupação com o outro toma forma e, por sua vez, a importância da felicidade do outro. Nas relações pedagógicas, em alguns casos, isso não é levado em consideração, haja vista a preocupação com os conteúdos que precisam ser abordados naquela determinada série ou ano. Ela percebe também que não são somente as palavras ditas, mas também os gestos são importantes elementos pedagógicos.

Através da formação pessoal, eu percebi o quanto é importante ouvirmos mais e falarmos somente o necessário. Aprendi com as situações vivenciadas nas aulas que estamos em constante crescimento e que, para isso, precisamos estar dispostos a mudanças e a nos libertar de nós mesmos. É como diz a famosa frase de Sócrates que para mim faz muito sentido, mas pena que muitas vezes não nos permitimos a nos conhecer a nós mesmos. **(M 19)**

Através da formação pessoal, a busca pelo autoconhecimento por meio do brincar e da expressividade corporal tem sua importância, porém o aprender a escutar também faz parte dessa via de formação, pois o adulto necessita entender que o outro também pode falar e necessita ser ouvido.

A escuta é algo muito importante nas relações pedagógicas, mas, é claro, essa escuta tem que ser sensível, ou seja, filtrada da nossa vivência e do nosso desenvolvimento enquanto adultos em relação. Aqui fica claro a qualidade dos gestos na relação pedagógica. Não precisamos estar a todo momento acariciando o aluno, mas podemos, sim, através dos nossos gestos (verbais e não-verbais), colocar nossas regras e limites de uma forma clara e objetiva.

É..., tenho que dar o braço a torcer e admitir que essa disciplina realmente me fez enxergar e movimentar comportamentos e pensamentos que estavam trancados, congelados. Enfim, consegui perceber quem realmente SOU, quais os meus defeitos e principalmente qualidades, como aquela folha de papel que num rabisco, no qual não se enxergava nada, começaram a surgir imagens que se transformaram num texto e, ainda mais, num texto que foi apresentado corporalmente. **(M17)**



Figura 4 – Desenho cego.

Fonte: Autoria própria, 2008.

A atividade teve três momentos distintos: individualmente, com uma folha em branco e uma caneta, ao som da música, deixar a caneta riscar espontaneamente sem pensar em nenhum tipo de desenho específico. Depois, cada um deveria olhar para sua folha e procurar objetos concretos ou abstratos que poderiam aparecer e depois destacá-los. Em seguida, formando pequenos grupos, todos deveriam montar uma história onde todos os objetos deveriam ter destaque e apresentá-la em forma de teatro.

Essa atividade demonstra que, muitas vezes, um simples rabisco pode se tornar uma grande peça de teatro. Nesse sentido, acredito que nossa comunicação corporal, às vezes, está tão longe de ser percebida e que temos a capacidade de criar. E essa nossa capacidade criadora nos leva a entender melhor as nossas metodologias que, às vezes, ficam guardadas dentro de conceitos por nós adquiridos ao longo de nossa caminhada acadêmica.

Também aprendi nessa aula que realmente nos comunicamos com o corpo e como eu mascarava o que estava diante dos meus olhos, com certeza, deixei de enxergar muitas falas corporais que estavam saltando sobre meus olhos. A formação pessoal é de extrema importância para os educadores, uma vez que nos comunicamos corporalmente e é possível identificar através do corpo dificuldades, ansiedades e prazeres dos alunos. (M17)

A formação pessoal revela-se como dando um sentido aos gestos retomado por um ato do expectador. Toda a dificuldade é entender esse ato e não confundi-lo com uma operação do conhecimento. A comunicação ou a compreensão dos gestos dá-se pela reciprocidade entre as minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu.

A princípio entende-se que a criança é movimento, é gesto e, acima de tudo, é corpo que se relaciona e se socializa num mundo até então dependente do adulto. Os educadores têm que ter a clareza de poder interpretar as muitas falas corporais da criança que ainda não se constituiu como ser de palavra e é esse o momento, no meu entender, o mais significativo para que a aprendizagem se processe e que se entenda, interprete e interfira junto à criança.

[...] cada dia que passa estou mais certa de que estes estão sendo um dos melhores momentos de minha vida! Com certeza esta cadeira está sendo a melhor de todo o curso. Conto para meus pais, amigos e namorado o quão importante isso está sendo para minha formação e para meu aprendizado intelectual. (M11)

Proporcionar momentos diferentes, onde o acadêmico possa refletir suas questões pessoais, torna-se importante para a sua vida profissional enquanto educadores. Esses momentos trazem situações diversas além da academia, pois o brincar se torna uma atividade diferente onde tudo é permitido e encorajado.

A segurança que adquirimos através da formação, a auto-estima elevada e a confiança que depositamos em nós. Isso nos mostra o quanto somos capazes de desenvolver algo ou até mesmo tomar decisões. (A06)

E outro ator reforça mais ainda esta importância:

É essencial na formação pessoal este conhecimento e reconhecimento de si mesma. Não acredito na formação do vínculo sem a via corporal. (A08)

A segurança em realizar determinadas tarefas, às vezes, influi diretamente em nossa prática profissional e pessoal. Em algumas situações, deixamos de realizar determinada atividade por não ter confiança em nossas atitudes. A formação pessoal nos revela essas situações de uma maneira simples e sem compromissos maiores a não ser “brincar”. É no brincar que o adulto/educador precisa tomar decisões, ser criativo e não apenas seguir rotinas formais desenvolvidas ao longo de sua infância. A tranquilidade também é um aspecto destacado por um dos entrevistados onde entende que esse fator é importante para o entendimento do aluno. O estar tranquilo, às vezes, é mascarado, e as atitudes não refletem o que realmente estamos sentindo. Porém, é importante destacar que a criança tem essa percepção, pois nosso rosto é, muitas vezes, reflexo de nossas atitudes. Entendo que um dos aspectos relevantes trabalhados em formação pessoal é conseguir me entender como um ser humano em constante relação e tentar administrar, buscando sempre esta tranquilidade que, em algumas circunstâncias, ultrapassa nossos limites pessoais e, conseqüentemente, interferem em nossa vida profissional.

Finalizando essa categoria, um último relato que mostra a importância da formação dos educadores pela via corporal e que fez refletir sobre uma futura inserção dessa prática dentro dos currículos acadêmicos:

Achei ótima as aulas de formação pessoal, inclusive acho que é uma das disciplinas mais importantes do curso de psicopedagogia. A formação pessoal é muito importante para nós futuros psicopedagogos, pois é necessário nos conhecermos,

trabalharmos o nosso próprio “eu” para poder entender e poder ajudar as crianças que nos chegarão com problemas e dificuldades. Através dessa disciplina, aprendemos a importância do contato, do vínculo que devemos formar com nossas crianças. (A19)

Em outra entrevista continua:

Acredito que a formação pessoal seja essencial para o curso de psicopedagogia, pois trabalhamos diretamente com o *self* das pessoas e precisamos nos conhecer para isso. Precisamos nos libertar corporalmente, para lidar com o outro, saber usar o corpo, estabelecer o vínculo, estar aberto, receptivo em todos os sentidos para que o outro se abra, porque, muitas vezes, o problema está em nossa não receptividade e não na criança. Nos libertar corporalmente para ir até a criança, brincar, fazer o que for necessário pra estabelecer o vínculo.(A16)

A formação pessoal pela via corporal torna-se relevante à medida que os atores tomam consciência da necessidade do autoconhecimento para entender e ajudar as crianças em seu desenvolvimento, através do contato corporal e, conseqüentemente, da formação de vínculos. Também essa é a primeira via da relação pedagógica. Negrine (1995) admite que seja fundamental essa prática corporal que, inicialmente, era realizada apenas com psicomotricistas e que, através dos tempos, tornou-se necessária a todos os educadores em formação. É importante trabalhar a si próprio e oportunizar a cada indivíduo, durante esse processo, a descoberta de novas vias de impressão e expressão corporal.

5.2.3 Formação pedagógica e profissional

As vivências corporais modificam-se em momentos de relação, tanto com os outros como consigo mesmo. Nesse relato, entendo que a empatia tônica na relação profissional deve estar atrelada à formação de vínculos primeiramente corporais, e onde o corpo do profissional tem que estar disponível para o contato se torna um grande entrave nas atividades profissionais e, é claro, na vida pessoal.

Sei que estou em busca de algo que perdi e sei também que trabalhar com crianças com deficiência iria me exigir bastante equilíbrio, mas adoro o toque, as sensações, os resgates que nos levam ao toque. O vínculo que se cria entre o psicopedagogo e o cliente acredito serem a chave e a psicomotricidade é para mim o elo que permite muitos sentimentos serem resgatados e ressignificados no decorrer dos atendimentos. (M08)



Figura 5 – Prática de massagem coletiva

Fonte: Autoria própria, 2008.

Para que se possa trabalhar com a “normalidade”, é importante entender a “anormalidade”. Em algumas universidades esta anormalidade é tratada apenas de maneira teórica sem a prática direta com a deficiência. E, quando o acadêmico se depara com a prática, se nota a insegurança em realizar determinadas atividades, pois a realidade do aluno é diferente das demais. Esse é um dos motivos que em Psicomotricidade Relacional se utilizam três vias de formação: a formação teórica, a prática pedagógica (seja em terapia ou educação) e a formação pessoal à qual esta dissertação foi abalizada. Entendo que essas duas vias devem ser uma constante dentro das universidades.

Outra situação, abaixo descrita de uma maneira simples, é a relação do adulto que, através do brincar, simplesmente se remete a situações vividas na infância, porque se permite ser de todo jogo e, conseqüentemente, traz seus fantasmas em si mesmo. E é através destes relatos, onde a atividade consistia apenas em imitar um bicho qualquer, e onde eram solicitadas algumas situações relacionadas a sentimentos, que surgem as primeiras falas:

“agora vocês são bichos!”

Escolhi um pássaro porque naquele momento gostaria de me sentir livre, de voar sem direção e de não ter que me preocupar se as minhas atitudes estão certas ou erradas, se vou me machucar ou não, enfim, queria me libertar de toda a ansiedade que sinto.

Movimentei os braços e caminhei, lentamente, e pela primeira vez não fiquei com receio de machucar os colegas, porque realmente eu era um pássaro naquele momento, voando bem devagar.

“O animal está com medo!”

Naquele momento eu realmente fiquei com medo e, então, comecei a chorar, porque pensei no futuro, término da graduação, escrever a monografia, emprego, perder o

vínculo com os amigos que conquistei na faculdade, tudo isso me deixou com muito medo. (M17)

Durante as conversas informais, essa atriz me relatou que um dos momentos mais significativo e desprazeroso foi no momento de sua formatura na Educação Infantil onde cada aluno deveria dizer uma frase para os presentes. O local estava lotado e ela então ficou com medo e não falou, mesmo com a insistência dos pais e professores. E isso por muito tempo acompanhou sua vida, esse sentimento de frustração perante todos. Porém, no dia de sua formatura no curso de graduação, e depois de passado um semestre, quando de sua fala, enquanto oradora da turma, ela conseguiu dizer aquela tão famosa frase que ecoou ao longo de sua caminhada: *“os pássaros voam para alegrar a natureza!”* Agora fica a pergunta: porque na atividade onde tinham que escolher um animal, ela escolheu justamente o pássaro? Mesmo sendo uma simples frase num determinado momento da infância, isso causou certa frustração e medo, pois mais adiante ela relata sobre o término da graduação, entre outras coisas, como as amizades conquistadas.

A formação pessoal, na visão dos atores, gera mudanças de paradigmas e, conseqüentemente, de conduta pedagógica. Essa formação pela via corporal traduz uma necessidade muito forte de mudanças tanto pessoais quanto profissionais, causando, algumas vezes, certo desconforto nos participantes. E isso gera conflito!

Braustein e Pépin (1999) afirmam que o ser humano busca nele próprio os objetivos a perseguir, determinantes para a condução de nossa vida, tornando-nos sujeitos históricos dentro do contexto social e que nos permite uma visão mais clara e verdadeira do outro, dos objetos e do mundo, porque no seio da cultura se dá a formação do sujeito em parceria e em presença do outro. Autobiografar-se como autor e testemunha é conquista histórica de autonomia de cada pessoa, pois o ser humano se constitui na, com e pela linguagem.

Todos os atores entrevistados entendem que a formação pessoal pela via corporal é muito importante em sua prática pedagógica como relatado nas duas entrevistas:

Excelente, pois neste pouco tempo somos capazes de pensarmos mais em nós mesmos, mudando algumas atitudes. A relação deste com a formação pedagógica é que vimos as pessoas com outros olhos.

Trabalhamos nossos limites. E trabalhando meus limites posso estar mais pronta a encarar as frustrações do trabalho psicopedagógico que irei realizar abstraindo melhor as dificuldades. (A12)

Na correria diária, acabamos ocupando-nos tanto com nossas situações, sejam elas profissionais ou pessoais, que nos esquecemos de nós mesmos. A formação pessoal permite-nos este pensar, refletir, analisar e entender algumas atitudes por nós, muitas vezes, tomadas.

A relação que faço com a minha profissão é que a prática psicopedagógica requer algumas atitudes que considero importantes como: a relação de confiança entre psicopedagoga e paciente, o saber-se colocar no lugar do outro, saber olhar o outro no que realmente é e não somente como se apresenta aparentemente, a

disponibilidade corporal para que todo o corpo possa ser terapêutico para o paciente, e que possamos tocar e ser tocados com tranquilidade. Para que isso aconteça é necessário nos conhecer, saber dos nossos limites e possibilidades para conhecer o outro. (A02)

Mais uma vez a evidência do vínculo como aspecto relevante da formação pessoal fica expresso nessa entrevista e surge um outro significante que é a confiança. Evidentemente, esse aspecto se torna importante, seja nas relações pedagógicas ou nas terapêuticas. A confiança é um dos aspectos mais importantes nas relações humanas e principalmente no trabalho com crianças, sejam elas “normais” ou não. Pois, para que se possa fazer qualquer mediação, é preciso que essa esteja segura junto ao terapeuta e esse, por sua vez, tenha segurança em seu planejamento.

Como psicopedagogo, só posso ter êxito a partir da formação de vínculo com o paciente. Sem vínculo, não há aprendizagem, não há confiança. Portanto, não há resultado positivo. (A16)

E, em outra entrevista, a complementação, entendendo o olhar sobre o outro não somente mecânico, mas como um ser humano em toda a sua complexidade:

A relação com a minha profissão: o não julgar, saber ouvir, o brincar, se permitir. Porque geralmente encontramos mais problemas familiares e sociais na pessoa que não aprende, do que propriamente déficit de aprendizagem, o que nos mostra que entre os familiares, escola e sociedade as pessoas não se escutam, não se tocam e não se conhecem, criando com isso muitos problemas. (A10)

Destaque novamente para a formação de vínculos entre educador e aluno. Quantos de nós tivemos dificuldades em determinadas atividades por essa relação não existir? A comunicação, seja pela palavra dita ou pelo gesto realizado, expõe-nos a novas situações. Num trabalho terapêutico, é importante a formação do vínculo com o paciente e fica cada vez mais claro que esse vínculo se dá pela via corporal. O entendimento de não julgar e saber ouvir fica evidente, pois em educação é importante a disponibilidade corporal do educador, como seguem as próximas narrativas:

Acho que a FP é essencial em todas as profissões da área de humanas. Lidamos com pessoas e sabemos que cada pessoa tem uma maneira de ser, de se expressar. Precisamos saber que muitas atitudes não são pessoais e a FP nos dá uma base de que se não nos entendermos não entenderemos o outro. (A19)

Acredito que o contato com o outro e com as diferenças me trazem mais certeza do que quero para mim como profissional. (M01)

Pensando friamente o que eu fiz com a Bruna criança é o que eu faço constantemente. A criança estava com medo de entrar na água e foi uma vitória o fato de ela ter entrado e principalmente curtido aquele momento, mas como para mim as coisas têm que ser resolvidas rapidamente, não respeitei suas limitações e cobrei a mais do que ela poderia naquele momento. E ainda mais, exigí outra atividade com um grau muito mais complexo, resultando numa negação, é claro. A criança tinha mais é que sair correndo mesmo. Agora estou pensando, com certeza eu devo fazer isso no meu trabalho com os adultos portadores de Síndrome de Down, Autismo e Retardo Mental. Nossa, ao invés de vibrar nas suas vitórias, eu exijo cada vez mais e, por isso, é tão frustrante para mim. (M17)

A formação pessoal pela via corporal também pode ser entendida como uma tomada de consciência de nossas atitudes e de reflexão sobre elas, pois as tornamos conscientes e

podemos pensar sobre elas ou simplesmente relatarmos, seja oralmente ou por escrito. Pois essa tomada de consciência sobre nossas atitudes é o que nos leva a interpretar melhor nossas relações profissionais e pessoais. Às vezes, nossas atitudes ao buscar o melhor para o outro nos distancia de nosso verdadeiro propósito enquanto seres de relação, pois buscamos em nossas frustrações transferir para nossa realidade para com o outro apenas o que enxergamos, não percebendo as vitórias de pessoas portadoras de necessidades especiais e, pensando simplesmente que elas devem atingir um estado de “normalidade”, que, é claro, nunca vai ser alcançado, pois um autista será sempre autista. O que podemos fazer é trabalhar para que ele consiga se integrar à sociedade, levando em consideração as suas limitações, acreditando sempre nas suas possibilidades. Aqui um importante destaque à formação pessoal:

As aulas todas foram de suma importância para a nossa formação, acredito que muitos foram os elementos vivenciados de forma intensa, descobrimos novas potencialidades, dificuldades, limites, tomamos consciência. Porém, o desafio maior é como conciliar isso tudo com a nossa prática, com o nosso cotidiano pessoal e profissional. Durante todos esses dias, abrimos um caminho, o importante agora é continuar firme nele, trabalhando cada aspecto que aparece para que possamos fazer acontecer a diferença profissional. Em mim percebo que é fundamental trabalhar minha auto-estima, vejo que toda tensão, medo, insegurança, timidez é por não acreditar que sou capaz, não saber reconhecer as qualidades, não assumir com empenho e coragem os meus limites e trabalhá-los. (M18)

A formação pessoal do educador tem claro o entendimento pedagógico e não terapêutico, porque se entende que é uma preparação a mais para o futuro profissional que irá trabalhar com crianças. Como já citei, essa prática disponibiliza um espaço e atividades livres que permitem que ele possa realizar qualquer movimento ou tomar qualquer atitude sem restrições ou medo de interpretações. Pois em formação pessoal somos apenas corpo em movimento e, é claro, que esse movimento nos trás muitas alegrias como também tristezas, quando relacionamos com momentos já vividos, conforme a narrativa descrita.

Penso que toda a prática de formação tem que ter um sentido pedagógico, para que haja crescimento e, quando penso em crescimento, penso que deve ser de dentro para fora. E como profissional poder perceber questões importantes em mim que, conseqüentemente, poderão interferir na minha prática pedagógica. E para mim foi muito importante a formação pessoal, pois pude buscar em mim questões que me incomodavam e que interferiam em minha vida em geral. (A05)

5.2.4 Situações em que ocorreram interferências em tua vida pessoal e profissional

[...] Me sinto ruim quando não consigo ajudar ou satisfazer as necessidades dos outros. Porque isso acontece? Na formação pessoal essas conexões são importantes de serem descritas ou verbalizadas. Senti-me incompetente, porque não consegui evitar, eu errei, não consegui permitir-me errar, não correspondi, deveria ter cuidado mais, isso não deveria ter acontecido porque eu tinha a visão das coisas e ela estava impossibilitada de ver. Lembro-me de momentos em que eu errei, tive reações que jamais pensei que pudesse ter e parecia que a “casa iria cair sobre mim” e levou muito tempo até amenizar a sensação de fracasso. (M02)

Na profissão de educador, como em outras que trabalha diretamente com o ser humano, o errar torna-se inconcebível e isso nos torna regrado em situações preestabelecidas durante nossa formação e, também, em nosso ambiente profissional, que nos impõe perfeição. Muitas vezes, nos sentimos incompetentes frente à determinada situação e, dependendo de nossa formação inicial, não nos permite ver além do erro e ficamos tentando achar o porquê. Essa procura nos torna inseguros em realizar novamente uma determinada atividade.

Todos os dias que saio da aula eu vou para casa pensando sobre cada dia que estou vivendo aqui com o grupo, e isso está sendo uma oportunidade única, pois estou repensando muitas coisas na minha vida, na minha maneira de ser, de agir. [...] Mas só o fato de eu perceber onde está o problema e tentar achar uma solução já está sendo ótimo, porque antes nem sequer eu me dava conta, e, na verdade, se eu me dava conta eu não dava importância porque achava melhor continuar com a máscara. Pois é muito melhor manter as aparências do que mostrarmos a realidade. (M12)

E ela continua, reforçando ainda mais a idéia:

Fazer a prática de formação pessoal foi muito divertido, pois no decorrer das aulas pude perceber o quanto tenho limitações e o quanto era fácil acabar ou diminuir as mesmas, só dependia da minha vontade de fazer isso. Fui me dando conta de o quanto é importante a nossa autoconfiança e confiar no outro, pois é isso que tanto vou cobrar dos meus pacientes, mas para isso eu tenho que ser autoconfiante, senão com que argumentos irei trabalhar com eles? (M12)

O toque, velho complicador de relações. Claro que em nossa sociedade o contato corporal ainda é muito rebatido pelas diversas formas de relações e situações de “bonito ou feio”, “certo e errado”, porém entendo que esse “toque” deve ser melhor entendido pelo educador em relação a si e aos outros, pois na relação pedagógica ou em terapia a disponibilidade corporal deve estar presente como Aucouturier e Lapierre relatam em seu livro “Fantasmas Corporais” que já discuti anteriormente. É importante para a criança esse corpo de ajuda, haja vista que a criança cria símbolos e fantasmas que devem, em muitas situações, serem transferidos para o adulto para que possam ser destruídos.

Aqui, neste relato de memorial, percebe-se a importância da formação pessoal para que o adulto possa entender melhor esta disponibilidade, livrando-se dos preconceitos relacionais. Este relato foi feito na primeira aula onde o ator ainda está inseguro em relação ao corpo do outro. Nota-se, nessa primeira aula, que o contato com o corpo do outro foi realizado através de um objeto (corda) e não houve o toque diretamente, pois segui as normativas de Negrine³⁹ que entende que o primeiro contato com o outro deve partir de objetos para que se adquira segurança nas relações, principalmente quando os participantes são do sexo oposto. Na décima aula, o contato foi feito diretamente sem a utilização de objetos. Seguem os relatos:

1ª aula: massagem com corda

Quando chegou o momento em que tive que realizar massagens na colega, fiquei mal, me senti preso, fiquei muito cauteloso, mais preocupado com o que ela iria

³⁹ Normativas assinaladas durante nossas conversas sobre formação pessoal, prática pedagógica e terapia psicomotriz.

achar do que com o que eu poderia proporcionar. Sentia-me envergonhado, procurava evitar me aproximar de qualquer área do seu corpo que pudesse sugerir “má intenção” da minha parte.

10ª aula: massagem sem materiais

À medida que percebia as reações de prazer da colega, eu me sentia muito bem como se a massagem estivesse sendo aplicada em mim. Devo dizer que embora tocasse bastante o corpo da colega, não tive qualquer sentimento de culpa, o que para mim era uma vitória. (M16)

Na entrevista, ao final do curso, ainda percebe-se o quanto o adulto não nota essas formas de relações:

O toque foi o que interferiu na minha vida, foi muito bom para mim me libertar do receio de tocar o outro, trouxe e ainda está trazendo muitas mudanças positivas na minha vida. (A12)

Evidentemente que entendo que a formação de educadores não é estanque, momentânea, mas contínua e que há uma forte relação entre o profissional e o pessoal, necessitando sempre de reflexões sobre gestos, atitudes e posturas frente a determinadas situações que ocorrem no dia-a-dia dos profissionais que irão atuar com educação e, principalmente com crianças. Nessa entrevista, o toque foi o mais percebido, bem como o libertar-se do medo de tocar o outro e, é claro, de ser tocado.

Como descrevi, os objetivos da formação pessoal é criar um espaço para que o adulto possa vivenciar situações espontaneamente. Não é intenção trabalhar terapeuticamente, mas sim o movimento humano. É através dele que os medos surgem, pois, quando o adulto se dispõe a brincar, ele vive intensamente este momento e, com certeza, os fantasmas corporais se apresentam e, conseqüentemente, os prazeres e desprazeres. Mas o importante é que ele perceba esses prazeres e desprazeres, tome consciência e possa trabalhar sobre eles. Nas entrevistas a seguir temos essa evidência.

Duas coisas muito importantes: o meu medo do escuro, hoje já não me incomoda mais tanto como antes e meu temperamento. Me sinto mais tranqüila e tolerante em relação aos outros. (A06)

Ohhh! Se houve! Em algumas aulas sai me sentindo angustiada, frustrada, com raiva do professor, não querendo voltar mais para a aula por medo de enfrentar meus sentimentos. Esse sentimento passou quando o professor simplesmente me escutou com um simples abraço que tentei rejeitar. Ao invés de palavras, ele utilizou o corpo. Achei bacana e foi o que me acalmou e me fez compreender minhas qualidades e defeitos. (A17)

Por mais neutralidade que se possa ter enquanto formador, é importante a observação dos praticantes e, em algumas vezes, se dispor corporalmente, porque o corpo representa relações com o outro e consigo mesmo. É claro que por alguns momentos e não em todas as atividades, pois é importante para os praticantes saberem que o formador é uma pessoa que não julga e não interfere corporalmente. Porém, deve sempre estar atento aos participantes e induzi-los à fala, porque entendo que o falar de si mesmo é, muitas vezes, uma excelente maneira para a resolução de situações, sejam elas pessoais e/ou profissionais.

Após a descrição teórica e a análise empírica da pesquisa em formação pessoal e considerando todos os aspectos relevantes, passo as minhas reflexões finais sobre este trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES EM PERSPECTIVA

Iniciei o presente texto rememorando a trajetória que me conduziu gradativamente a substituir a perspectiva mecanicista por uma forma de abordagem e de prática menos voltada à competição e ao esporte. Mas o importante mesmo é que o fato determinante desta reviravolta não é meramente teórico. A necessidade da teoria veio depois da percepção vivaz das práticas cotidianas de Educação Física, quando não se tratava mais de um treinamento específico para uma determinada modalidade esportiva, mas sim, na verdade, de educação. Esse foi o objetivo da trajetória rememorada nos parágrafos iniciais da Introdução, quase que ao modo de um ‘memorial descritivo’ ou de uma ‘história pessoal’ de educador na área de Educação Física.

Na continuidade, fui apresentando o processo de virada epistemológica e prática, mas que, em última análise, é uma mudança de perspectiva antropológica, que vai superando a categoria de ‘eficiência’ pela categoria de ‘integralidade da pessoa’. Mas para que pudesse dar conta exatamente disso, pese a carência da eficiência dos educandos em competições, foi necessário adotar outra postura teórica e prática. E esse foi o trânsito que sinalizei, de uma formação mecanicista para uma nova proposta de formação: a psicomotricidade relacional que adota uma postura integralizadora e formativa: a formação pela via corporal.

Isso implica, obviamente, a centralidade do ser humano enquanto corporeidade, incluindo aí as dimensões que na categoria de ‘corpo’ enquanto máquinas não estariam contempladas. Aliás, é devido a esse reducionismo do significado de corpo que as práticas pedagógicas dos educadores e as suas aprendizagens ainda se mostram mecanicistas e os saberes que figuram como conhecimentos a serem adquiridos, como conteúdos preestabelecidos para as grades curriculares, levam a uma concepção dogmática de conhecimento e a práticas pedagógicas mecanicistas e autoritárias.

Para superar estas limitações percebidas na prática e nas teorizações em Educação Física, iniciou-se pela revisão cuidadosa das estruturas conceituais, pesquisando e estudando

criticamente os discursos de autores da área para criar um campo constitutivo de idéias que pudesse dar sustentação à proposta desta dissertação. Além de historiar o surgimento e os desdobramentos da proposta em suas diversas concepções de psicomotricidade e de definir-se pela especificidade da “*relacional*”, houve um avanço teórico significativo ao trazer para a conversa alguns autores que não constam da literatura já consensual entre os estudiosos da temática.

O aprendizado mais significativo resultante da pesquisa foi o do campo teórico. A sistematização do referencial, incluindo o processo teórico de desenvolvimento da proposta de formação pela via corporal, levou-me a aprofundar alguns conceitos básicos e estabelecer relações com autores que não são contemplados em outros estudos sobre o tema. Esse é certamente o caso do conceito de corporeidade, tal como foi apresentado no decorrer do capítulo. Além dos teóricos já familiares ao campo, figuram aí alguns recursos aos textos de Merleau-Ponty, quanto à profundidade filosófica dos conceitos de corporeidade e de gesto corporal e gesto lingüístico, remetendo para outro item em que aparece a hermenêutica de Gadamer, justamente como forma de entrelaçar os conceitos de corporeidade, movimento e linguagem na “*metáfora*” do jogo, no sentido mesmo do envolvimento dos jogadores que o jogam e cujo sentido está em jogo nesta mesma ação.

Esse exercício foi feito sem descuidar dos autores que figuram nos principais textos acerca da psicomotricidade em geral e, especificamente, relacional e de sua proposta de formação pela via corporal. Atesta-o a atenção dedicada a Wallon, André Lapierre, Bernard Aucouturier e, principalmente, a digressão mais demorada pela teoria de Jean-Piaget, preparando o paralelo supracitado entre motricidade corporal e linguagem, ou o desenvolvimento mental. Na interlocução com esses autores, penso que se mostrou a relação entre corporeidade, afetividade e cognição, numa tentativa de abranger a integralidade da criança, do adolescente, enfim, da pessoa humana, numa tentativa de superar os reducionismos decorrentes do dualismo e do mecanismo que estão nas origens da proposta em questão, chegando à psicomotricidade relacional e à formação pessoal pela via corporal.

Talvez mereça algum destaque ainda a questão do gesto corporal como significação, no sentido de reforçar a íntima relação entre corporeidade e linguagem, entre gesto corporal e gesto lingüístico, tanto um quanto outro como formas de comunicação e que expressam algo dentro de um contexto de significações. Foi isso que nos levou a Merleau-Ponty quando esse afirma que o sentido dos gestos não existe natural e objetivamente. Ele diz algo do contexto da expressão corporal; o sentido do gesto é cultural/histórico. É nessa discussão sobre a corporeidade, percepção corporal e expressão corporal que o presente trabalho representa um

acréscimo aos estudos teóricos e às análises de práticas de formação na perspectiva aqui proposta.

Essa breve retomada do referencial teórico já indica a complexidade da discussão na área e as contradições ainda não resolvidas na proposta da formação pela via corporal. De qualquer modo, as questões estão colocadas e indicam a real necessidade de atualização dos educadores. Por outro lado, aparece a importância de um trabalho educativo que oportunize a vivência da expressividade corporal individual e grupal, através de dinâmicas de grupos pré-estruturadas. A formação pessoal pela via corporal possibilita aos educadores também uma atitude reflexiva de suas experiências e o desenvolvimento de habilidades como observação, escuta de si mesmo, percepção e escuta dos outros. Através dessa modalidade de formação, o educador pode tomar consciência de suas possibilidades e de seus limites para tornar-se mais flexível, seguro e tolerante com os educandos.

Assim, a formação pessoal do educador pela via corporal mostra-se como um recurso a mais na preparação profissional de educadores e como uma forma de educação que considera a integralidade das pessoas envolvidas no processo, tanto educando quanto educadores. Ela pode, ainda, ser considerada como um complemento na formação teórica de educadores em geral, tendo em vista a sua prática pedagógica, principalmente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na Educação Especial.

Essa relevância ficou evidenciada nas práticas realizadas onde o foco central foi à necessidade de desafiar suas próprias limitações e entender suas capacidades. A escuta foi um dos fatores mais relevantes, porque os atores tomaram consciência desta escuta do outro, sendo que para uma relação pedagógica acredito ser o grande diferencial para a aprendizagem. Claro que não quero afirmar que o educador tenha apenas que ser um profissional de relação, mas que é importante esse vínculo, porque é através dele que as regras são melhor estabelecidas e elaboradas pelos participantes da relação.

Na relação entre a formação pedagógica e profissional, evidenciou-se a necessidade de compreender-se, refletir, analisar e buscar um entendimento de suas posturas frente a determinadas situações que podem vir a acontecer durante a vida profissional. É evidente que não podemos negar a importância e a dedicação do profissional em sua formação pedagógica dentro da academia, pois ela é que vai nortear o seu trabalho profissional, mas percebo que seja relevante o entendimento e o estar apto a sua profissão, não apenas sobre o olhar do outro, mas, pela confiança e segurança em si mesmo.

A formação pessoal pela via corporal muitas vezes entendida como um simples brincar interfere em várias situações do ser em formação que o faz repensar suas atitudes perante a

criança. É interessante destacar que o “brincar” nos reporta a refletirmos sobre nossa maneira de encarar certas situações e a buscar soluções que, às vezes, estão na nossa frente, mas as negamos. A formação pessoal cria esta expectativa que o adulto em formação vivencia e reflete sobre ela. Nem sempre essas situações são prazerosas, pois a lembrança de antigas brincadeiras faz com que retornem situações que ocorreram e interferiram na vida pessoal e, conseqüentemente, irão interferir na vida profissional.

Quanto à metodologia utilizada na formação pessoal pela via corporal e a sua aplicabilidade, citando aí o papel e as atividades do educador/facilitador, a duração, o espaço e os materiais utilizados, parece que pode haver muita flexibilidade e as opções apresentadas no campo empírico na aplicação da presente pesquisa mostram basicamente isso. A importância prática da experiência aparece na aplicação da metodologia de pesquisa aqui utilizada principalmente nas entrevistas, observações e nos memoriais descritivos⁴⁰ os quais conceituo, pois foi através desses instrumentos coletados que as categorias de análise foram se estruturando, tais como: a relevância da formação pessoal pela via corporal para os educadores, a relação entre a formação pessoal e a profissão escolhida, sentimentos e atitudes na atuação direta com crianças e a avaliação da formação pessoal e a relação com a formação pedagógica. Após o cruzamento das informações e análise dos dados obtidos, foram apresentadas as considerações finais acerca da relevância da formação pessoal.

Destaco, ainda, que os relatos apresentados pelos atores desta pesquisa mostraram a importância da formação pela via corporal e suas transformações pessoais e profissionais como componente da grade curricular dos cursos de licenciaturas das universidades na sua prática pedagógica. No trabalho desenvolvido com esses educadores em formação durante as práticas, ficou evidente a sua mudança de postura enquanto profissional, apesar do pouco tempo em que foi realizado. A disponibilidade corporal foi um fator determinante para que se começasse a perceber a importância da relação pedagógica e, principalmente, a mudança de postura verbal e gestual para a constituição de vínculos e, conseqüentemente, de uma realização profissional.

O momento mais significativo dessa prática é quando o educador começa a fazer a relação entre sua maneira de ver o mundo e a interferência em sua vida profissional, pois vários relatos deixaram presentes essa tomada de consciência importante para a sua formação profissional. Os educadores em formação também perceberam e se *permitiram* entender que há interferência quase direta da construção pessoal em sua profissão e que essa percepção se

⁴⁰ Diário de bordo.

deu através da via corporal, entendendo o corpo com um instrumento importante para as relações pedagógicas.

Evidentemente, este estudo não está completo, pois ainda se configura a necessidade de aprofundamento, tanto nas reflexões teóricas quanto nas práticas realizadas, mesmo sabendo que são poucas as pesquisas nesta área e como todo o processo inovador, necessita de credibilidade. A idéia desta pesquisa não foi provar uma verdade absoluta, mas a partir dela, refletir sobre a formação do educador em sua totalidade, enquanto ser humano que pensa, que age e que, acima de tudo, sente.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- ALMEIDA, C.L.S. **Hermenêutica e dialética**: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: PUCRS, 2002.
- AUCOUTURIER, B. **O método Aucouturier**: fantasmas de ação e prática psicomotora. Aparecida: Idéias e letras, 2007.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004. p. 93-102.
- BIAGINI, Angela. Que jogo jogamos? *In: III Congresso Brasileiro e I Seminário Internacional de Psicomotricidade*. **Psicomotricidade**: seu objeto, seu espaço, seu tempo. Porto Alegre: UFRGS, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRAUNSTEIN, Florence; PÉPIN, Jean-François. **O lugar do corpo na cultura ocidental**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAUDURO, Maria T. (Org). **Investigação física e esportes**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.
- DAMÁSIO, Antonio. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. Lisboa: Publicações Europa-América, 1995.
- FALKENBACH, Atos P. **A relação professor/criança em atividades lúdicas**. Porto Alegre: EST, 1999.
- FERNANDES, Alicia. **O Saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FIORI, Ernani. **Textos escolhidos 1 (metafísica e história)**. Porto Alegre: L&PM, 1990.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

FREUD, S. Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: STRACHEY, J. **O ego e o id e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p.15-16

GADAMER, Hans-George. **Verdade e método I**. 5. ed. Petrópolis: Vozes; Paulista: São Francisco, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LAMPERT, E. *et al.* **Universidade na virada do século 21**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

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

LIBÂNIO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. São Paulo: Loyola, 1985.

LISBOA, Maria da Graça Cavalcanti; PEREIRA, Rosane Maria Batista. **Filosofia da educação física**. Porto Alegre: Est., 1994.

LORENZON, Agnes; **Psicomotricidade teoria e prática**. Rio de Janeiro: Ed. Est., 1995.

LYOTARD, Jean-François. **O inumano: considerações sobre o tempo**. Lisboa: Estampa, 1997.

LUCKESE, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo, 1994.

MATURANA, Humberto R. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELLO FILHO, J. **O ser e o viver**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MOSQUERA, J. J. **O professor como pessoa**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N.S. **A pesquisa qualitativa na educação física**. Porto Alegre: UFRGS/SULINA, 1999.

MOROZ, Melania. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber Livro 2ª ed., 2006.

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

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente. **A pesquisa qualitativa em educação física**. Porto Alegre: Sulina, 2001. p. 61-93

NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul, RS: Ed. da UCS, 2002.

REICHOLD, Anne. **A corporeidade esquecida**: sobre o papel do corpo em teorias ontológicas e éticas da pessoa. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2006.

RODRIGUES, Paula. **Crianças não segregadas por gênero no jogo livre**. Porto Alegre: UFRGS/ESEF, 1999.

ROHDEN, Huberto. **Educação do homem integral**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

THUMS, Jorge. **Educação dos sentimentos**. Porto Alegre: Sulina; Canoas, RS: Ed. da ULBRA, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

TYSON, Phylis. **Teorias psicanalíticas do desenvolvimento**: uma integração. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Estampa, 1999.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES EM FORMAÇÃO

1. Que avaliação faz da formação pessoal que recebeste e a relação com a formação pedagógica?
2. Nas práticas corporais que realizastes, que momentos destacas como mais significativos para tua formação pessoal? Por quê?
3. Qual a relação que fazes com a formação pessoal e a tua profissão?
4. Como te sentes quando atuas diretamente com as crianças?
5. Descreva um pouco as tuas atitudes ao interagir com crianças.
6. Possui alguma experiência com crianças?
7. Já participou de alguma atividade lúdica com criança? Como foi?
8. Na tua opinião, qual a relevância da formação pessoal pela via corporal como um meio de formação dos educadores?
9. Poderias acrescentar outras situações que ocorreram ao longo desta disciplina: (situações que ocorriam fora do espaço da aula, se houve alguma interferência em tua vida, situações de adversidade, tanto em aula quanto fora, e que poderias relacionar com o desenvolvimento desta prática?)
10. Gostarias de acrescentar mais alguma coisa que achas relevante?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Edson Luis Kurylak, acadêmico do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle em Canoas – RS, convido para participar da pesquisa: **A FORMAÇÃO PESSOAL DO EDUCADOR PELA VIA CORPORAL: UMA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

Venho através deste termo, solicitar a permissão para realizar um estudo etnográfico e entrevistas, afirmando que esses dados serão utilizados somente para este estudo e serão sigilosos se assim o desejarem.

De acordo: _____

Nome do Participante: _____

Canoas, ___/___/ 2008.

Edson Luís Kurylak

Orientador Prof. Dr. Gilberto Kronbauer

Centro Universitário La Salle – Canoas/RS