

Karine Callegari

**AS IMPLICAÇÕES DA PERCEPÇÃO DA  
CORPOREIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientador o Prof. Dr. Péricles Saremba Vieira.

Passo Fundo

2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

## CIP – Catalogação na Publicação

C157i Callegari, Karine  
As implicações da percepção da corporeidade no processo  
de formação de professores / Karine Callegari. – 2006.  
94 f. ; 29 cm.

Orientação: Prof. Dr. Péricles Saremba Vieira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de  
Passo Fundo, 2006.

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. I. Vieira,  
Péricles Saremba, orientador. II. Título.

CDU : 371.13

---

Catálogo: bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Péricles Saremba Vieira que passou-me parte do seu profundo conhecimento. Aos meus colegas e professores do Mestrado que se tornaram grandes amigos e souberam compartilhar os momentos de alegrias e ansiedades no decorrer do curso. Um agradecimento especial à minha amiga e colega Samantha que de forma carinhosa se mostrou companheira, paciente e disponível nesta trajetória árdua, dando-me o suporte que tanto precisei. Agradeço também, aos funcionários desta Instituição, que sempre procuraram facilitar e auxiliar essa jornada, estando disponíveis quando foi preciso e, aos professores (colegas) da Escola na qual foi realizada esta pesquisa. Às minhas amigas, que estiveram sempre ao meu lado emprestando o ombro amigo, dando-me apoio e me incentivando a todo instante, tornando esta caminhada mais leve. Devo, também, um agradecimento enorme, aos meus pais que com todo amor, dedicação, continência souberam entender as crises nervosas, as ausências pelas quais passei nesse período. Amo muito eles e sei também que ninguém mais saberia entender e suportar os momentos difíceis pelos quais passei no decorrer da minha vida a não ser eles – esse é o amor incondicional! E a todos aqueles que de uma forma ou outra me acompanharam nesse processo.

## RESUMO

Esta pesquisa investiga as implicações da corporeidade no processo de formação de professores. Foram abordados aspectos referentes à formação inicial e continuada e a dinâmica das relações do professor no contexto em que está inserido. A partir de então, examinou-se o conceito de corporeidade e sua construção no decorrer da existência das pessoas. Para tanto, primeiramente, realizou-se grupos de formação pessoal (terapia corporal em grupo) com o intuito de identificar a relevância de uma formação que viesse a atingir a totalidade do indivíduo – corporeidade. A corporeidade é um contexto amplo e pouco falado, mas que se refere ao sujeito como pertencente ao mundo de forma integral, sem dicotomizá-lo, sendo extremamente importante na formação do indivíduo. Posteriormente foram realizadas nove entrevistas semi-estruturadas com professoras de uma escola estadual, que tivessem participado dos grupos de formação pessoal. Logo em seguida, procedeu-se a análise dos dados encontrados, através do agrupamento das respostas. De acordo com as análises feitas, percebeu-se que os professores continuam sendo formados a partir de um modelo com características da pedagogia tradicional e tecnicista, esperando, na maioria das vezes, por metodologias de ensino para aplicabilidade em sala de aula. Ao mesmo tempo em que as professoras desejam uma visão diferenciada, há uma resistência que as acompanha. Desta forma, pensando na formação de professores sob o enfoque da corporeidade, o professor, para exercer sua profissão com maior criatividade, atenção, entusiasmo, ele precisaria buscar um entendimento de sua condição humana.

*Palavras-chave:* corporeidade, formação de professores, professor.

## ABSTRACT

This research investigates the implications of the corporeal awareness in the process of teacher's formation. Referring aspects were approached about the initial and continuous formation and the dynamics of the teacher's relationships in the context in that is inserted. Starting from then, it was examined the corporeal awareness concept and its construction in elapsing of the people's existence. On its concern, firstly, took place groups of personal formation (corporeal therapy in group) with the willing of identifying the relevance of a formation that came to reach the individual's totality corporeal awareness. The corporeal awareness is a wide context and little spoken, that refers to the subject as belonging to the world in an integral way, without dividing it, being extremely important in the individual's formation. Later, nine semi-structured interviews with teachers of a public school were accomplished, that had participated in the groups of personal formation. Therefore soon after, the analysis of the found data was proceeded, through the grouping of the answers. In agreement with the done analyses, it was noticed that the teachers continue being formed starting from a model with characteristics of the traditional pedagogy and technical, waiting, most of the time, for teaching methodologies for applicability in class room. At the same time in that the teachers want a differentiated vision, there is a resistance that accompanies them. This way, thinking of the teachers' formation under the focus of the corporeal awareness, the teacher, to exercise its profession with larger creativity, attention, enthusiasm, he would need to look for an understanding of its human condition.

*Key-words:* corporeal awareness, teachers' formation, teacher.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
1 CORPOREIDADE.....	16
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS DIFERENTES OLHARES.....	22
2.1 Olhares Unívocos.....	22
2.2 Olhares Complexos.....	24
2.3 Formação Continuada.....	31
2.4 A Prática Pedagógica.....	33
3 MÉTODO.....	36
3.1 Local do Estudo.....	37
3.2 Amostra.....	37
3.3 Coleta de Dados.....	37
3.3.1 Entrevista.....	37
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	39
4.1 Questão de gênero.....	42
4.2 Questões do processo formativo.....	46
4.3 Questões relativas ao exercício da profissão.....	64
4.4 Grupo de formação pessoal.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS.....	95

## INTRODUÇÃO

O interesse em cursar um programa de Mestrado surgiu no último semestre de graduação em Psicologia, no qual foi possível perceber que a pesquisa é fundamental para o enriquecimento pessoal e profissional dos indivíduos, bem como compreendendo que o conhecimento é uma constante construção e que é necessário buscar sempre mais.

Foi nesse momento que o desejo pela docência começou a tomar corpo, através das inúmeras vivências no curso de graduação, o que possibilitou defrontar com professores que parecem preocupados apenas com a técnica a ser aplicada, aparentemente desconsiderando o fato de que, para ser profissional, a técnica, somente, não basta.

Com esse pensamento, foram levantadas questões referentes à Psicologia, de modo que se percebeu ser necessário ir além, buscar novas alternativas, e que ser pesquisador é indispensável em qualquer área do conhecimento. Nesse sentido, não basta ter uma visão tecnicista e mecanicista, mas, sim, entender o processo de educação de uma forma mais global, mais atenta à descoberta de novas possibilidades, inclusive dialogando com outras disciplinas, ou seja, assumindo uma postura interdisciplinar.

Fazenda (1993) caracteriza a interdisciplinaridade “pela intensidade das trocas entre especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa (...). Em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano” (p.31).

Numa visão interdisciplinar, os cursos de graduação deveriam unir a teoria à prática que tanto prezam, principalmente na Psicologia, ciência que estuda o comportamento



humano, que diagnostica, previne e trata doenças mentais, distúrbios emocionais e de personalidade. Mas essa interdisciplinaridade não acontece com tanta frequência, talvez por vivermos em um mundo que tem dificuldade de integrar e conhecer o todo, e cujas preocupações estão voltadas para partes isoladas do conhecimento.

Mas, por mais que se saiba que a Psicologia se alicerça em áreas como Filosofia, Sociologia e Medicina, entre outras, ela ainda mantém uma visão tecnicista na transmissão do conhecimento. Por mais humanista que pareça ser, faz com que a preocupação se volte à prática, com respostas mais imediatistas, deixando de primar pela interdisciplinaridade estudada na graduação.

Essa situação parece não ser diferente na educação, onde a formação está baseada na separação e na fragmentação do conhecimento, atitudes herdadas do pensamento cartesiano, segundo o qual a mente (ou consciência) e a realidade externa são dois reinos separados e autônomos, independentes um do outro.

Dessa forma, pode-se remeter, então, à formação de professores, considerada por Nóvoa (1995) uma etapa importante de socialização e de configuração profissional, mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos de maneira fragmentada. Assim, acaba-se desenvolvendo a técnica, descuidando o ser humano e reforçando a visão dicotômica de formação, fragmentando o conhecimento e gerando situações que distorcem a realidade.

Refletindo sobre essas questões referentes à educação - , talvez por sua complexidade, ou pelas turbulentas mudanças na política educacional ou, ainda, pela estagnação observada frente à instituição escolar -, surgiu, pois, o interesse e a curiosidade pela Psicologia Escolar. Mas, após o término do curso de Psicologia, surgiram dúvidas em relação ao que se desejava fazer. Aquele anseio pelo Mestrado, pela pesquisa e pela docência estava subjacente à estabilidade profissional.

A partir de então, houve a possibilidade de conhecer vários cursos de Especialização. Simultaneamente, aumentou a motivação e o interesse pelo curso de Educação Física, na tentativa de complementar a visão de totalidade do sujeito, visto que na Psicologia há uma tendência em se negar a corporeidade, mesmo ao se afirmar que o corpo reflete o estado emocional do indivíduo e vice-versa. Podendo caracterizar uma visão fragmentada do ser humano. Nas aulas de Psicologia, percebeu-se que a preocupação central estava nos aspectos emocionais ligados a patologias e nos problemas de ordem psíquica que afetam o indivíduo. Essa visão dicotômica de corpo e mente não poderia existir quando se estuda o comportamento humano, ou melhor, o ser humano em sua

totalidade. Tal dicotomia, na verdade, é uma artificialidade que a sociedade ocidental tem utilizado para compreender o ser humano como um todo, sem fragmentá-lo em partes.

Quando se pensa na totalidade do indivíduo, deve-se tomar a ótica da corporeidade, na qual não existe um entendimento da fragmentação do corpo e da mente. O que existe são diferentes corporeidades – a disciplinada, a assexuada, a de mercadoria, as dóceis, as doentes -, mas não de forma separada e, sim, como característica.

No momento da entrada em um novo curso de Graduação (Educação Física), apareceram várias incertezas e multiplicidades em áreas que poderia atuar. A partir de então, surgiu a oportunidade de frequentar o Curso de Especialização em Psicomotricidade Relacional, que era um enfoque novo, que poderia ser aliado aos dois cursos já mencionados.

Nesse curso de Especialização, a disciplina de Formação Pessoal do Adulto proporcionou inúmeras mudanças em todas as áreas da vida dessa pesquisadora. Percebeu-se a importância do toque, da expressão, da meditação e do relaxamento, enxergando o mundo e as pessoas de forma diferente, com outros olhos – mais afetuosos, talvez mais resolvidos.

Juntamente com essa procura pela qualificação profissional, através dos cursos mencionados até então, a autora desta Dissertação, nos primeiros anos após a sua formação, dedicou-se à Psicologia, até o momento em que recebeu um convite para dar aulas em uma escola da rede estadual da cidade de Bento Gonçalves.

Dentre todas as buscas feitas até então (estudo, trabalho), a pesquisadora tornou-se professora, o que lhe possibilitou perceber que a docência é a base para as demais atividades profissionais, já que ela coloca o indivíduo em contato direto com a realidade complexa dos seres humanos, possibilitando uma visão de totalidade e dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Além disso, a complexidade (conjunto de elementos que se inter-relacionam – aquilo que é tecido junto, segundo Morin, 2002) das situações implica não esquecer da relação entre o ensinar, o aprender e o contexto em que isso ocorre.

A partir de então, várias situações faziam com que houvesse questionamentos sobre a educação (ensino, metodologia, professores, alunos, coordenação), principalmente referentes à dicotomia encontrada em todas as áreas de conhecimento e atuação, presentes na rede de ensino.

Esse dualismo advém de uma formação baseada na separação, fragmentação do conhecimento, herdada do pensamento de Descartes, que reflete em todas as instâncias de

nossas vidas. Aprendeu-se, ou foi-se condicionado, a visualizar as partes de uma maneira metódica, mecanicista, a fim de produzir e reproduzir, esquecendo-se (propositadamente!) de ver o todo, implicando sobretudo no trabalho, onde o homem é visto de forma fragmentada, deixando de lado o ser humano que existe – visão de homem-máquina (ROUANET, 2003).

Essa forma de pensar o indivíduo de forma dicotômica remete a pensar no professor, que parece despreocupado em relação ao seu próprio modo de viver.

Após anos de luta e dificuldades, a profissão docente parece ter estagnado, lutando-se pouco pela merecida dignidade, por uma profissão mais sensível, tendo em vista que se trata, no fundo, de humanos que trabalham com a formação de outros seres humanos.

Assim, parece haver uma tendência de acomodação profissional e pessoal dos professores que, ao procurarem a continuidade de sua formação, fazem-no de forma a melhorar sua capacidade técnica, prática, metodológica, sem valorizarem sua própria totalidade e complexidade.

A busca por uma formação mais técnica apresenta, também, resquícios do modelo de produção taylorista (GALLO, 2003), no qual deve-se priorizar o aumento da produtividade e a diminuição do tempo, através da simplificação dos gestos do trabalhador, de modo que sua posição corporal possibilite um maior rendimento/aproveitamento na produção. Isso submete as pessoas a um trabalho rotineiro e irreflexivo, fazendo com que elas apenas cumpram ordens, retirando qualquer iniciativa pessoal perante seu ofício. Dessa forma, a reflexão não parece ser a questão central, resultando na educação bancária, denunciada por Paulo Freire (1987), na qual o professor deposita as informações e os alunos devolvem os depósitos que receberam. Ainda hoje percebemos nos professores as marcas deixadas por este modo de produção, havendo uma tendência de se reduzirem ao cumprimento de ordens de uma maneira mecânica, fazendo com que o trabalho pareça uma tortura, um sofrimento, ao qual se submetem porque precisam sobreviver.

Isso é o que Foucault (2004) chama de corpos dóceis, corpos disciplinados, sujeitos ao cumprimento de ordens, corpos que podem ser submetidos, transformados e aperfeiçoados, que estão presos a poderes “que lhes impõem limitações, proibições ou obrigações” (p.118):

Esse novo objeto é o corpo natural, portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações especificadas, que têm sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes. O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder oferece-se a novas formas de saber (...) o corpo do treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por essa mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e limitações funcionais (Foucault, 2004, p. 132).

Complementando essa idéia, Gallo (2003) afirma que “esse trabalho-tortura deixa de ser a possibilidade de o homem ser criativo e transformar a natureza e passa a ser um instrumento de sua submissão, de sua perda de humanidade.” (p.47). O descaso referido anteriormente tem implicações com esta concepção: devido ao modo de produção com o qual estamos acostumados, acabamos tendo um certo receio de enfrentar novas situações/mudanças, deixando-nos enraizados/presos a apenas produzir e reproduzir, descuidando de nossas vidas dentro e fora do ambiente de trabalho. Todavia, há uma tendência das pessoas buscarem um ‘porto-seguro’, no qual possam determinar as coisas em uma dada ordem, como em uma estrutura linear, cartesiana - o que nos dias de hoje se torna inviável, justamente pela complexidade.

A complexidade, segundo Mariotti (2000), foge das regras das explicações simplistas, ou, ainda, de esquemas fechados de idéias. Abrange uma nova visão de mundo, que pertence a um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível, que aceita e procura compreender as mudanças que ocorrem constantemente, convivendo com a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, justamente por ser um fato da vida. É nessa visão de mundo que os cursos de Graduação, principalmente na área das humanas, poderiam se alicerçar.

Dentro dessa perspectiva da complexidade, remete-se à preocupação com o professor, sob a ótica da corporeidade. A corporeidade é o modo de estar no mundo, ou seja, nós somos um corpo, e temos um corpo. Segundo Merleau-Ponty (1996), ao falar do homem como corpo, não se considera a visão dualista herdada por Descartes, a qual reduzia o homem somente a uma das partes. Ao contrário, o autor quer manter o horizonte humano em sua totalidade, como uma unidade, inseparável.

Complementando esse autor, Kehl (2003) faz uma reflexão em torno do corpo e do Eu, na qual questiona a relação entre ambos, visto que o corpo é ‘propriedade’ do Eu, ou se confunde com ele. Esta visão dualista, que separa corpo e alma, não impede que o sujeito identifique a imagem do corpo com o contorno narcísico do Eu, “pois o reconhecimento da imagem no espelho é a matriz de nossa identidade imaginária, para a qual, fornece o traço

simbólico mais estável” (p. 243). No entanto, a ciência acaba por ensinar a pensar o corpo como coisa, “propriedade e encargo do Eu, a quem cabem o zelo e os cuidados capazes de garantir o melhor rendimento, a máxima durabilidade e o maior desfrute possível dos recursos desta máquina que a um só tempo é a sede da mente e da vida” (p. 243).

Outro aspecto observado, que demonstra a forma de pensamento mecanicista e dicotomizada, refere-se ao que cada professor considera conveniente para a sua disciplina, tirando de sua responsabilidade e depositando em outros os problemas subjacentes à aprendizagem dos alunos, separando mais uma vez as disciplinas e negligenciando o seu papel de educador, e não de professor de Matemática ou Física, por exemplo.

Todas essas fragmentações, referidas até o momento, baseiam-se e se sustentam no dualismo primeiro, que separa corpo e mente. Por isso, inconscientemente, acaba-se por deixar de lado o corpo pertencente a um todo complexo, que sente, sofre, trabalha, realiza, pensa, passando a utilizá-lo como um instrumento da vida cotidiana.

A partir dessa dicotomia, surgiram inúmeras questões referentes à docência e que poderiam se tornar um tema de pesquisa. Para tanto, foi necessário elaborar um projeto que fundamentasse essas inquietações, esses desejos, essa curiosidade, de modo que, de certa forma, pudesse ser trabalhada a questão corporal, a qual faz parte da trajetória desta pesquisadora e que parece estar sendo deixada de lado na formação profissional, em especial a do docente. Segundo Weil (1986), o corpo, além de ser parte integrante de um todo, fala, mostra inúmeras facetas que ficam marcadas e que necessitam serem trabalhadas.

Tal idéia de realizar um trabalho de pesquisa na área de formação de professores com enfoque na corporeidade surgiu, como já se afirmou, a partir da trajetória da autora desta Dissertação, aliada à verbalização de um aluno em sala de aula, referente à necessidade de se ter professores mais afetivos no ambiente escolar. Sustentando essa idéia, pensou-se um projeto no qual pudessem ser criadas condições para o professor conhecer a si mesmo, a partir da percepção de sua corporeidade.

O enfoque dado nesta pesquisa sobre a corporeidade do professor surgiu, pois, ao se perceber que a preocupação com a sua vida é deixada de lado nos cursos de formação. Algo tão necessário quando pensamos no professor, não só como profissional, mas como indivíduo que tem limitações, sonhos, medos e idéias, as quais estão presentes em seu cotidiano e precisam ser trabalhadas para melhorar seu desempenho social. Caso contrário, cada vez mais ele tenderá a deixar de lado sua valorização pessoal – o cuidado de si.

Platão (apud Eskelsen, 2005), “explica, então, o que é este ‘si’ e como é este ‘cuidado’. Tem início um diálogo em que o cuidado de si é caracterizado dialeticamente: quem cuida do corpo não está cuidando de si – o corpo é mera vestimenta, uma ferramenta... o cuidado de si deve ser procurado no princípio que permite a utilização do corpo, um princípio que pertence à alma. O ocupar-se com a alma é a principal atividade do cuidado de si. O cuidado de si, um complexo de obrigações e de compromissos do indivíduo com sua alma” (p. 4).

Larossa (1994) atualiza esta problemática a partir de uma série de termos que se referem à relação do sujeito consigo mesmo, como “autoconhecimento”, “auto-estima”, “autocontrole”, “autoconfiança”, “autonomia”, entre outros, derivados de verbos reflexivos, como *conhecer-se*, *estimar-se*, *controlar-se*. Esses termos são considerados relevantes, na medida em que a possibilidade de uma consciência de si e de uma relação reflexiva consigo mesmo define, de certa forma, o caráter de ser humano.

Para tanto, cabe refletir sobre como o professor vai lidar com suas possibilidades e limitações quando exerce a docência: os cursos de graduação levam o professor a refletir sobre isso?

Através desse questionamento, torna-se relevante pensar acerca da percepção que o professor tem de sua corporeidade, tendo em vista que a mesma é o modo de ser do homem no mundo, como afirma Santin (1993), e, dessa forma, está relacionada diretamente com a prática docente. Além de se tentar entender/verificar tal percepção, será observado um grupo de formação pessoal que já ocorre na escola, na tentativa de se obter mais informações e criar um vínculo com os professores, a fim de que se possa perceber as questões relativas à corporeidade, bem como buscar um entendimento sobre as relações existentes entre a formação inicial e continuada, à qual os professores se submetem.

Tal grupo teve início em julho de 2004, tendo sido coordenado pela autora desta Dissertação. Os encontros, ocorridos quinzenalmente na escola em questão, desenvolveram atividades de autoconhecimento através da via corporal e dos relacionamentos consigo mesmo e com os demais, incrementando a formação do professor e trazendo, por sua vez, dados significativos para esta pesquisa.

Negar a influência da corporeidade e, conseqüentemente, do aspecto afetivo na prática pedagógica, “é idealizar a prática docente, não a percebendo na realidade cotidiana das escolas brasileiras” (Placco, 2003, p. 103).

Para entender o termo corporeidade e situá-lo melhor, buscamos sustentação em Merleau-Ponty (1996). O autor introduz o termo corporeidade, vinculando-o à

compreensão do homem como ser-no-mundo, pois, para ele, o homem é o seu mundo, sendo ambos inseparáveis por formarem um todo. Complementando, Santin (1995) afirma que a corporeidade tem a responsabilidade de garantir uma imagem de homem, pois, acima de tudo, ela é uma presença, uma manifestação, “uma fisionomia, um rosto” (p. 122).

A corporeidade se coloca no âmago das questões da Antropologia em busca de se libertar do dualismo de sujeito e objeto na afirmação da unidade do homem como “ser corporal no mundo”; segundo a dinâmica do prazer, em que se alienam as forças do desejo às da necessidade, compondo-se no livre acontecer do jogo (Santin, 1992, p. 07).

Para este autor, a corporeidade é a “condição humana, o modo de ser do homem”, sendo ela entendida como o processo de autodesenvolvimento.

Partindo, em suma, dessas reflexões e do termo corporeidade, propõe-se a seguinte questão:

***Qual a percepção dos professores de uma escola estadual do interior do Rio Grande do Sul sobre sua corporeidade?***

Pensa-se nessa problemática em vista de que perceber o indivíduo em sua totalidade sempre foi uma constante no aprendizado desta pesquisadora, aliando-se à experiência de psicomotricista, professora, psicóloga e pesquisadora, que fizeram com que se demarcassem alguns pressupostos para posterior desenvolvimento e continuidade da interrogação inicial:

Pela linguagem do corpo, você diz muitas coisas aos outros. E eles têm muitas coisas a dizer para você. Também nosso corpo é um centro de informações para nós mesmos. É uma linguagem que não mente, ... (Weil, 1986 p.7).

Dessa forma, procurar-se-á identificar a percepção do professor sobre sua corporeidade, auxiliando-o a desvendar o reflexo dessa percepção em sua vida e em sua ação pedagógica, na sua formação, bem como verificar se há uma reflexão por parte do

professor sobre seu relacionamento com os demais, a partir de sua percepção/visão de homem.

A partir da caracterização da percepção dos professores de sua corporeidade, que condições seriam necessárias para que essa percepção não reproduza preconceitos e visões distorcidas? Como o docente lida com suas limitações e possibilidades? Se o corpo fala e produz informações que são percebidas pelos alunos, o que fazer diante disso?

Para Freitas (1999), “o corpo deixa de ser análise para se tornar síntese: o conceito de corporeidade situa o homem como um *corpo no* mundo, uma totalidade que age movida por intenções”. É, também, por meio do corpo que a manifestação se dá, “è esse corpo, aliado a essa manifestação no mundo, é o significado da corporeidade” (p. 61). Assim, entende-se por corporeidade o modo de ser do homem em determinados costumes, cultura e época. Sabe-se que este é um conceito em constante construção, difícil de generalizar, pois, segundo Santin (1992), a idéia de corporeidade implica numa vinculação com o mundo e não só com outros corpos.

Dessa forma, torna-se possível pensar na postura adotada pelo professor. Sua maneira de falar, vestir, andar e trabalhar (WEIL 1986) está relacionada à sua trajetória de vida. A complexidade do indivíduo depende do modo como ele vê e interpreta a realidade e os acontecimentos, o que, por sua vez, depende não só do modo como o professor trabalha, mas também de sua história de vida, da sua formação e da sua experiência.

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. ‘Quem somos?’ é inseparável de ‘Onde estamos?’, ‘De onde viemos’, ‘Para onde vamos?’. Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo (MORIN, 2002, p.47).

Portanto, através das observações e entrevistas realizadas com os professores para identificar a percepção que eles têm de sua corporeidade, identificou-se, também, as implicações nos relacionamentos desse ser humano com os demais que o cercam, em especial, com sua prática pedagógica. Do mesmo modo, objetivou-se identificar e analisar, na formação inicial e continuada dos professores, informações sobre a forma como constroem a percepção sobre sua corporeidade.

Tal grupo, referido anteriormente, tem o intuito de proporcionar aos professores um momento de descobertas através do que Negrine (1998) chama de Formação Pessoal,



que é a terapia corporal realizada em grupo, no qual o sujeito pode vivenciar diferentes situações, experienciar através dos sentidos, conhecendo e/ou identificando seus limites e possibilidades, criando, com isso, condições para que o professor (re)construa sua corporeidade com base no respeito consigo, na interação com os outros, na descoberta da sua sexualidade. Assim, torna-se importante analisar que contribuições teriam os professores na busca do seu autoconhecimento.

Nesta pesquisa, torna-se necessário, após a identificação da percepção dos professores sobre sua corporeidade, possibilitar um conhecimento para que ele seja capaz de lidar com suas possibilidades e limitações, derivadas de sua vida em sociedade, de modo a transmitir (ir além) aos alunos a importância do autoconhecimento, para que os mesmos sejam capazes de perceber que as pessoas têm limitações que podem ser melhor desenvolvidas e, também, tenham capacidade de lidar com o diferente (tanto aluno como professor).

Tendo em vista que essa técnica se refere à vida pessoal e ocasiona algumas mudanças no indivíduo, pensa-se que, como consequência, possa ocorrer também alguma transformação na área profissional.

## 1 CORPOREIDADE

Para que se possa entender a corporeidade dos indivíduos, em especial, a do professor, é preciso remeter à sociedade em si, onde, em vista de muitas preocupações e conflitos em relação ao trabalho cada vez mais se descuida do ser humano como ser integrado, que necessita estar bem para produzir suas tarefas com melhor qualidade. Sofre-se, a todo instante, o impacto das grandes transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, o que afeta intensamente os sujeitos e a educação.

Dessa forma, quando se pensa em transformação, remete-se à formação de professores. Segundo Romanelli (1999), no período dos anos 1960, há uma necessidade de formação técnica, um tecnicismo administrativo-pedagógico que reforça a racionalidade e a eficiência da prática, que perdura até os dias de hoje.

Percebe-se que os docentes, em sua maioria, são formados de maneira tecnicista, preocupados com a metodologia de ensino, a racionalidade e a eficiência como requisitos para uma boa educação.

A partir da década de 1980, houve um esforço pela indissociabilidade entre a teoria e a prática, resgatando a formação do professor como um profissional reflexivo – a prática como ponto de partida e de chegada. Segundo essa visão centrada na preocupação com a teoria e prática, pode-se pensar, portanto, que há resistência quanto à valorização do professor como um sujeito provido de sentimentos, inseguranças, angústias e corpo, aspectos que se expressam no dia-a-dia e estão relacionados à própria existência do ser humano.

Para que essa resistência e fragmentação do professor/profissional e pessoa não ocorra, é importante valorizar a sua corporeidade, visto que ela é essencial na formação do

docente e do indivíduo, e que os alunos aprendem a corporeidade do professor (FREIRE, 1998).

Para entender a importância da corporeidade neste estudo, far-se-á uma abordagem sobre o assunto em questão, mas sempre relacionado à educação, em especial, à formação do professor.

Primeiramente, Iwanowicz (1986), afirma que a história do desenvolvimento humano mostra que o interesse pelo corpo sempre existiu, principalmente na luta pela vida e pelo poder, para os quais o ser humano usava o corpo diretamente em contato com a natureza e a atividade física. Atualmente, o que antes se fazia com o corpo, está sendo substituído pela máquina, levando o homem a produzir (através de outros recursos, que não os corporais) e a valorizar cada vez mais a capacidade intelectual e cognitiva.

Desse modo, o ser humano, aos poucos, está parando de usar o corpo, distanciando-se cada vez mais da experiência corporal: “O que está acontecendo conosco nesse distanciamento de nosso corpo, portanto distanciamento de nós mesmos?” (IWANOWICZ *apud* BRUHNS 1986, p.64)

Acaba-se por utilizar o corpo de forma mecânica, como objeto e alvo do poder. Essa idéia remete ao conceito de “corpos dóceis”, proposto por Foucault (2004), por causa da submissão ao cumprimento de normas, regras, produzindo uma corporeidade disciplinada.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente que é mais útil... (FOUCAULT, p.119).

Santin (1995) busca na antropologia ocidental subsídios para introduzir o termo corporeidade com a responsabilidade de garantir uma imagem de homem: “Um dos elementos da essência humana é o corpo, entendido como uma parte da totalidade. A corporeidade do passado denuncia que ela não é a fala da realidade corporal do homem, mas a fala da racionalidade, da alma, da consciência pura” (p. 120). Foi assim que se definiu o sentido de corporeidade em dois níveis. O primeiro, diz respeito ao que não partiu do corpo, ou seja, que a corporeidade não é a palavra do corpo: “A corporeidade, tal como fala o discurso da tradição antropológica ocidental, é a palavra da razão, do espírito

ou do *logos*. O segundo nível mostra a corporeidade como a antinomia do espírito. Corporeidade significa o corpóreo material, no sentido da física” (p. 120).

Baseado nesse pensamento, o autor afirma que a palavra corporeidade não pode ser entendida como um discurso de um sujeito que pensa sobre o corpo, mas que ela precisa ser entendida como a expressão da realidade corporal, que nada mais é do que o modo de ser do homem no mundo.

Dessa maneira, é viável pensar na corporeidade humana como o centro do campo simbólico de todas as mensagens, como um existencial mundano.

Nesse contexto, a corporeidade simbólica não se constitui a partir dos fenômenos fisiológicos, mas sobre os fenômenos comportamentais, isto é, só existe sob o olhar do outro, um corpo que cada um constrói para o outro. A simbologia torna-se quase uma obsessão a partir da cultura corporal neste início de século (SANTIN, 2000).

Complementando, Freitas (1998) afirma que o conceito de corporeidade situa o homem como um corpo no mundo, uma totalidade que age movida por intenções. “É só por meio do corpo que a manifestação se dá, e esse corpo aliado à manifestação no mundo, é o significado da corporeidade (p. 61)”.

Por isso, é preciso pensar no homem como um todo unitário, como homem global e não separado em partes, como se está acostumado a observar no dia-a-dia. Essa nova visão da corporeidade reporta-se à educação baseada neste princípio, no qual toda a educação é educação do homem e não apenas de uma parte do homem.

Seguindo tal pensamento, Merleau-Ponty (1996) afirma, baseado na Gestalt (psicologia da forma) e na Psicanálise, que a corporeidade não se resume àquilo que sobre ela diz a fisiologia mecanicista e a psicologia comportamental – que o ser humano é um agregado de partes e funções que respondem mecanicamente e determinadamente aos estímulos interiores e exteriores. Primeiramente, a corporeidade é uma vivência, ignorada pela fisiologia mecanicista e pela psicologia comportamental.

O corpo não é coisa, nem idéia; o corpo é movimento, sensibilidade e expressão criadora opondo-se à perspectiva mecanicista e alinhando-se a uma nova compreensão do corpo, baseando-se na compreensão das relações corpo-mente como unidade, e não como integração de partes distintas (MERLEAU-PONTY, 1975).

A relação corpo-consciência (corpo-alma) não se torna clara por se considerar o corpo como algo exterior ao indivíduo, dotado de leis próprias; e a consciência (alma) “s ó

pode ser percebida pela intuição íntima que lhe é particular” (GALLO, 2003, p. 63). Porém, o corpo é um entrelaçamento de relações vivas que interagem e transcendem a si mesmas continuamente. Dizer que se tem um corpo é o mesmo que estar no mundo e viver o mundo, pois o único meio de se estar em contato com este mundo é através do corpo que existe: “Se eu fosse consciência pura, apenas espírito, não poderia me relacionar com o mundo e as coisas: vagaria feito alma penada” (GALLO, 2003, p. 63).

Merleau-Ponty (1996) afirma que o corpo está associado à motricidade, à percepção, à sexualidade, à linguagem, à experiência sensível, diferente da idéia cartesiana do corpo considerado como coisa ou idéia. Para esse autor, o corpo se apresenta como um fenômeno complexo, não se reduzindo à perspectiva do objeto, fragmento do mundo regido por leis exatas e invariáveis.

Cabe, neste momento, utilizar os questionamentos feitos por Gallo (2003) para se entender a corporeidade, visto que, para Santin (2000), este conceito está em constante construção, sendo difícil de ser generalizado em determinados costumes, cultura e época: “Como falar então em corpo, senão em *corpo total*? Como podemos separar as instâncias psicológicas, biológicas, neurológicas e sociológicas do processo evolutivo do homem?” (GALLO, 2003, p. 65). Sabe-se que o corpo não é uma coisa e nem está separado do eu, ou seja, não é uma coisa que se tem, mas aquilo que se é.

Para o mesmo autor, cada corpo se completa com outros corpos. Ele se faz presente em todos os aspectos emocionais, afetivos, sociais e culturais, com base nas características individuais e coletivas que envolvem os indivíduos dentro de uma sociedade estratificada ideologicamente. O corpo, como corpo próprio ou vivido, é a maneira pela qual o ser se instala no mundo, ganhando e dando significados.

Ainda para este autor, o corpo, por meio da fala, não traduz um pensamento; ele é o próprio pensamento e assegura a transformação das idéias em coisas e, se simboliza a existência, é porque a realiza e é sua atualidade. “A fala é, pois, a função do corpo que mais está ligada à existência junto ao outro” (GALLO, 2003 p.64).

Freitas (1998) entende o corpo humano como corporeidade, como “permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e que traz em si a marca da individualidade” (p. 53), que não finda nos limites biológicos (fisiologia e anatomia), mas se estende por meio da cultura, das roupas e dos instrumentos criados pelo homem: “O corpo confere-lhes um significado e sua utilização passa por um processo de aprendizagem construtor de hábitos” (p.53).

Para Merleau-Ponty (1996), o homem é um corpo que vive. Não são os seus hábitos que determinam a sua vivência mais ou menos humana, mas é a sua vivência que constitui a humanidade dos seus hábitos. Por isso, ele afirma que o hábito não é o resultado de uma regra mecânica (física, fisiológica ou psíquica) que órgãos determinariam para, mas, ao contrário, o hábito é a maneira como a existência integral e total organiza os meios de que dispõe. O hábito não é uma consequência do que o corpo seria, mas é a própria realização da corporeidade. Hábito é o corpo que habita o espaço e o tempo. O corpo existe necessariamente no presente, ele nunca se torna inteiramente passado. O hábito não é senão essa estruturação do espaço, a partir do tempo. E, como o espaço nunca é vivido como passado, isto é, sempre tem de ser atual, o hábito é algo que precisa sempre ser reconstruído. Ele nunca está pronto, não é uma operação sempre disponível, pois o que está disponível é um tempo que só vai aparecer como habitual, se for retomado no espaço atual. Trata-se de um poder para reconstruir o já vivido numa nova vivência, o que significa que o hábito é, antes de tudo, uma reconstrução, e não uma repetição. O corpo possui um saber que está disponível, que faz retomar o passado de forma determinada, sem precisar pensar: é um procedimento automático, espontâneo, instantâneo.

Isso permite pensar que é através dos hábitos que os professores vivem seu cotidiano escolar mas, ao invés de reconstruírem, eles apenas reproduzem aquilo que foi anteriormente vivenciado, pois todo hábito é fundamentalmente reconstrução do tempo vivido segundo aquilo que o espaço atual fornece (MERLEAU-PONTY, 1996). Talvez, por meio dessa estagnação é que o professor se torne resistente ao entendimento dessa nova visão de formação, a qual está baseada no conceito de corporeidade.

De acordo com a perspectiva de Salzer (1983) e Renaud (1990), a corporeidade é entendida como determinante no processo de ensino-aprendizagem. Por ser uma linguagem que constrói e produz cultura corporal, o ser humano exerce um controle da atividade corporal que, muitas vezes, existe para dar conta de um comportamento social, onde há a necessidade do indivíduo conciliar-se com uma norma. Ilustrando esta reflexão, Gaiger (2000) afirma que até mesmo os carinhos “estão sujeitos às formalidades” (p. 96), o que deveria causar surpresa, porque a atividade educacional e o exercício deste ofício exigem, inevitavelmente, um canal aberto para a recepção dos educandos, seja quando solicitam explicitamente, seja quando começam a assumir atitudes para chamar a atenção, sinalizando suas carências. É justamente a isto que se fazia referência anteriormente: será que o professor está aberto o suficiente para receber e decodificar o que os alunos e/ou sua

postura estão sinalizando? Será que o Estado não está tendo a mesma dificuldade em perceber tal situação?

Para Freire (1999), o ‘professor precisa passar a brigar pelo espaço pedagógico, pela importância deste espaço; brigar pelas condições melhores para que possa ser docente’ (p. 131). Para ele, não são os professores que deixaram de dar aula, mas é o Estado que está proibindo os professores de darem aula, pois as condições dadas são realmente deficitárias. Gentili (1998) complementa, afirmando que quem tem, em última instância, poder de modificar as diretrizes não são os educadores, mas sim os tecnocratas de caráter predominantemente político.

O educador, muitas vezes, vem de uma formação segmentada, rígida, contaminada pelos juízos de valor construídos e consolidados culturalmente, o que pode levar a uma construção pessoal deficitária, disseminando todas essas cargas pelo seu ambiente de trabalho, podendo possibilidades inovadoras.

A corporeidade refere-se ao corpo que habita o espaço e à habilidade essencial do autofazer-se, do auto-organizar-se humano na sua complexidade (ASSMANN, 1995). A linguagem corporal, quando vivenciada na educação, pode abrir perspectivas de construção e produção de equilíbrio nos processos de aprendizagem, nos quais “a discussão sobre o conhecimento abarca todos os processos naturais e sociais onde se geram, e a partir daí são levadas em conta formas de aprendizagem. Tudo aquilo que se vive cumpre processos cognitivos” (ASSMANN, 1996, p. 26-27), e de formação.

Para preparar os alunos em sua totalidade, é relevante ficar atento ao ‘aprender a ser’ (MORIN, 2002), que auxilia o professor em sua prática pedagógica, retomando a idéia de que todo o ser humano precisa ser preparado inteiramente – espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade –, para elaborar pensamentos autônomos e críticos, bem como para formular os próprios juízos de valores, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir em diferentes circunstâncias da vida.

Mas será que o professor está sendo preparado inteiramente? Que implicações isso tem na relação com os alunos, com os demais e consigo mesmo?

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS DIFERENTES OLHARES**

Tendo em vista o que foi abordado anteriormente sobre a formação de professores, percebe-se que a corporeidade tem um papel de suma importância nesse processo e que esse papel acaba se tornando subjacente àqueles que visam à busca de metodologias e técnicas para aplicabilidade.

Cabe, então, neste momento, entender como se dá tal processo sob diferentes olhares na formação de professores.

### **2.1 Olhares Unívocos**

Verifica-se, atualmente, uma forte crise na educação, principalmente no que se refere à formação de professores. Tal crise é referente à metodologia tradicional, que pode ser caracterizada como mecanicista e academicista.

Dessa forma, pensando no paradigma epistemológico de formação do professor como formação meramente técnica, depara-se com uma dificuldade que vem caminhando paralelamente à história da Educação no Brasil – formar profissionais capacitados para transmitirem conhecimentos metodológicos, sem pensar em como se encontra o professor em sua totalidade (na docência, na família, na sociedade etc.).

Para Vasconcellos (2000), o trabalho está marcado pela alienação, pois o educador não domina o processo, nem o produto de seu trabalho, por estar excluído das grandes decisões e, portanto, “do próprio sentido de sua atividade” (p. 18). O mesmo autor utiliza o termo “piloto automático” (p. 18) para ilustrar a forma de trabalho das pessoas que fazem as coisas mecanicamente, cumprindo rituais e rotinas institucionais.



Segundo Tavares (1980), a visão tecnicista, implicitamente relacionada ao método pedagógico, é um reflexo da influência da política americana (colonialismo e subserviência). Afinal, a partir de 1960, houve uma série de acordos (MEC-USAID) de implantação de projetos sociais, econômicos e educacionais nos países subdesenvolvidos. Dessa forma, a educação foi relacionada à formação de técnicos como papel fundamental, sem levar a uma práxis. Este tecnicismo relega a corporeidade, trazendo uma noção de estímulo e resposta: se há resposta dada, não se torna relevante pensá-la. Todavia, não há como encontrar um único responsável para essa visão mecanicista, mas a influência sofrida a partir daí ilustra esse marco na história da educação no Brasil.

Nesse mesmo período, a grande intervenção do tecnicismo se deu nas práticas de aula (nos relatórios de aula, na organização da prática metodológica), sendo enfatizada a preparação de uma base intelectual – na verdade, uma cultura –, para os avanços tecnológicos e para a inserção de máquinas. No campo educacional, os acordos foram impulsionados pela necessidade de reformas, pela pretensa despolitização da educação (neutralidade do conhecimento, da ciência e da educação) e pela produção de insumos.

Para Mühl (2002), o conceito de prática, a partir de 1970, passa a ser entendido como “o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente ou, dito de outra forma, prática é o treinamento em situações experimentais – não reais, portanto – de determinadas habilidades consideradas *a priori* como necessárias ao bom desempenho docente. Assim, para o professor desempenhar sua função, é suficiente saber e lançar mão adequadamente das técnicas de ensino” (p. 87-88).

Esse olhar unívoco faz com que os professores tenham subsídios para exercerem a prática de uma maneira técnica, preocupados em transmitir o conhecimento, esquecendo-se que a busca pelo melhor método, ou pela melhor didática apenas, não basta.

Na opinião de Vasconcellos (2000), tal problema com relação à visão tecnicista não se refere somente à escola, curso ou professor, mas, sim, a um problema que perpassa todo o sistema educacional, “uma vez que é longa a tradição de um ensino passivo, desvinculado da vida” (p. 13), no qual o aluno é visto como um receptáculo de informações e o professor é aquele cuja função fica restrita a transmitir os conteúdos que considera importantes, acabando por não criar condições para que os alunos possam fazer as relações e construções com suas vidas (práxis).

Refletindo sobre o professor, percebe-se que, desde sua origem, a LDB tende a negligenciar o professor como ser humano dotado de uma bagagem social, cultural e profissional que interfere diretamente na construção de seu modo de ser, de pensar, de agir,

tratando-o como aquele que deve deter o conhecimento e a técnica necessários ao aprendizado do aluno. Cabe, nesse momento, assumir uma visão de totalidade, pois, no decorrer da história da educação no Brasil, percebe-se que a lei (a sociedade!) acaba tratando o professor como uma máquina de reproduzir conhecimentos.

Através das leituras de Perrenoud (1993), Nóvoa (1995), Schön (1995) e Vasconcellos (2000), entre outros, percebe-se que a formação ainda acontece, seguidamente, sob forma de discussões teóricas, rotinas de leitura, seminários e palestras, quase sempre em sala de aula, onde estes profissionais parecem ter um comportamento passivo frente ao conhecimento. Apesar de cômodo, não seria incompleto? Não seria importante pensar em uma formação voltada, também, para outras dimensões do humano (um ser dotado de sentimentos, medos, fraquezas, alegrias)? Isto é, passar de uma visão unilateral para um olhar mais complexo de formação de professores.

## **2.2 Olhares complexos**

Por volta da década de 1970, essa visão unívoca era comum mas, atualmente, torna-se necessário caminhar para uma educação diferenciada, que acompanhe as crescentes transformações do mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo em que se percebe uma grande vontade, por parte dos educadores, de mudarem as práticas pedagógicas, há uma resistência que os acompanha. Para Vasconcellos (2000), se o mundo mudou, a escola tem que mudar. E, juntamente com a escola, os professores.

Entretanto, sabe-se que os cursos de formação que vêm ocorrendo na rede de ensino estão mais voltados para a área metodológica da educação (resquícios do olhar unívoco), na qual os professores devem se atualizar constantemente para, posteriormente, poderem melhorar suas ações pedagógicas.

Será necessário, então, abordar questões referentes não só ao professor, mas também ao aluno, visto que educador e educando interagem, complementam-se e fundamentam o ato de aprender em conjunto. Nesse processo, o professor assume o papel de criador de condições favoráveis à busca de conhecimento pelos alunos e, a classe, o de local onde ocorrem trocas de experiências e saberes, proporcionando, desta forma, um momento de descobertas, pensando, dessa maneira, na postura do professor como detentor

do saber ou de transmissor de conhecimento, e do aluno como aquele que deve absorver tais informações.

É mister pensar, então, na integridade do ser humano. Educadores são seres humanos e, portanto, estão imbricados de sentimentos e emoções (raiva, angústias, medos, vontades, inseguranças, satisfações e insatisfações) que refletem e possibilitam mudanças em suas relações consigo mesmos e com os demais. Para Freitas (1998), na ação humana está a marca indelével do ser que interage, que não é apenas um integrante de uma classe social, um mero reproduzidor de conhecimentos, “inserido nas relações histórico -culturais de seu meio: ele é um *indivíduo*, um ser único capaz de testemunhar sua própria experiência, mergulhado na complexa rede de inter-relações a partir da qual constrói sua vivência singular” (p. 51).

Consoante Vasconcellos (2000), a atenção dos professores deve estar voltada para a sala de aula, na qual, a todo instante, em sua prática, selecionam os conteúdos, passam posições políticas, ideológicas, transmitem afetos e valores. Pode-se pensar que eles necessitam se conhecer melhor para exercerem tal função.

Além disso, a atenção referida pelo autor pode ser entendida como pertencente à totalidade encontrada na sala de aula, formada por sujeitos singulares e diferentes entre si, os quais carregam histórias de vida que interferem no cotidiano escolar e podem vir ao encontro da história do professor.

Por isso, há necessidade de se fazer uma formação voltada para todas as dimensões do ser professor, o ser humano, e não apenas com apelos cognitivos, mas que incluam o lúdico e o sensível, pois a atenção deles não fica restrita única e exclusivamente à sala de aula. Ele faz parte de uma cultura, de uma sociedade que produz história de vida, as quais acabam por interferir na maneira se portar em seu ambiente de trabalho, principalmente no contato com seus alunos.

Trata-se da complexidade do ser humano, a qual depende do modo como o professor vê e interpreta a realidade e os acontecimentos. Segundo Morin (2002), “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (p. 38), e resulta da complementaridade das visões de mundo linear e sistêmico, possibilitando a elaboração de saberes e práticas que permitem buscar novas formas de entender a complexidade dos sistemas naturais e lidar com ela, o que evidentemente inclui o ser humano em seus contextos culturais. No pensamento complexo (MARIOTTI, 2000), tudo está ligado a tudo e, no mundo natural, é constituído de opostos ao mesmo tempo antagônicos e complementares.

Assim, a profissão docente exige que a pessoa em sua totalidade seja mobilizada (aliás, parece impossível que alguém atue sem que seja de forma integral). Por isso, para Perrenoud (1993), a docência é uma profissão relacional e complexa, pois a cada momento ou em cada ação desencadeada, conhecimentos e afetos são mobilizados, sendo inevitável a ocorrência de mudanças nos sujeitos envolvidos na relação.

Placco (2003) complementa, afirmando que “não há possibilidade de compreender relações pedagógicas que não expressem, incluam, revelem e garantam relações pessoais significativas entre os atores na sala de aula” (p. 102).

A maneira de ver o mundo de forma objetivável, como no modo tradicional, na qual a verdade está no objeto, que, por sua vez, determina o que o sujeito deve conhecer, está relacionada com o paradigma epistemológico de formação, onde para se obter a verdade só se necessita de instrumentais apropriados, “pois o real está aí, pronto para ser *desvendado, revelado*” (BAGGIO, 2002, p. 31 – grifo do autor). A forma empirista e racionalista ainda presente na formação docente deve ser revista e encarada de uma outra forma. Baggio (2002) afirma, ainda, que a objetividade radical não é possível, pois não há como manter neutralidade com relação à ideologia, à subjetividade.

A crise desse paradigma é vista pelo autor ligada “à crise metodológica, pois não temos mais segurança com os métodos tradicionais. As relações não se dão, necessariamente, de modo linear e nem mesmo dialético, mas, via de regra, de modo uno, instável, complementar, concorrente e antagônica, isto é: no contexto epistemológico da complexidade” (BAGGIO, 2002, p. 32), que corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural (MARIOTTI, 2000).

Contudo, ensinar não é apenas passar ou transmitir conhecimentos; a aprendizagem não acontece baseada na transmissão de conteúdos, mas nas relações existentes entre o professor e os alunos, e nas identificações que ocorrem neste processo de ensino-aprendizagem. Os professores são a referência do aluno por seus valores, sua cultura, sua vida. Em outras palavras, deve haver uma relação entre o que se aprende, o que se ensina e o contexto em que isso ocorre, pensamento esse diferenciado do currículo no qual o professor despeja o conteúdo (conteúdo: idéia de vazio que deve ser preenchido).

Ensinar é criar condições para que o indivíduo possa estabelecer relações diferenciadas e novas. Por isso, pensar no professor como um ser dicotomizado favorecerá um desenvolvimento unilateral, responsável pela fragmentação e empobrecimento dos professores, bem como de seus alunos.

Será que é possível criar condições para que o aluno possa estabelecer novas relações, quando os professores estão preocupados com a aprendizagem como forma de absorção e repetição do conteúdo? Para pensar em criação, não seria necessário o docente desenvolver, primeiramente, essa capacidade em si mesmo, para tornar a relação professor/aluno, no processo ensino-aprendizagem, uma totalidade, não ficando questões/dimensões separadas? Tais questionamentos parecem mostrar uma tendência ao distanciamento da totalidade do indivíduo.

Para que a fragmentação/distanciamento não ocorra, é importante entender como os professores percebem sua corporeidade, tendo em vista que ela, na formação do docente e do indivíduo, pode funcionar como uma espiral, na medida em que ele constrói sua consciência e, através dela, busca refletir sobre seu potencial pedagógico, seu processo de produção e incorporação. Além disso, ele se apropria dela, instrumentalizando e ressignificando sua própria vida: “Se o professor não tiver consciência de sua presença corporal, os alunos de hoje logo lhe farão sentir que não estão lá a fim de aprender o que lhes conta, mas para apanhar o que ele amadureceu, os frutos de sua experiência” (BERTHERAT, 1977, p. 190).

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem se sustenta também sob essa visão de corporeidade. Por isso, torna-se importante enfatizar a formação do professor, visto que, a partir dela, criará condições para que o aluno construa o seu conhecimento. Caso o profissional habilitado/formado não tenha uma percepção mais aperfeiçoada, mais crítica de sua corporeidade, para detectar o conteúdo subjacente, o ambiente torna-se propício para que ocorra uma contratransferência<sup>1</sup> no momento da aula, o que poderá tornar o processo lento ou deficiente.

Para Nóvoa (1995), a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional, mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimento. Segundo o autor, no século XIX, consolidou-se uma imagem de professor valorizando, de uma forma mística, as qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana, vindo em direção oposta às referências ao Magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio.

Para ele, a preocupação quanto à formação de professores está na negligência do professor como um profissional autônomo e reflexivo. Por isso, torna-se necessário reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de

---

<sup>1</sup> Contratransferência, segundo Laplanche e Pontalis (1996), é um conjunto de reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste.

formação de professores, a fim de pensar no surgimento de novas maneiras de encarar tal problemática.

Os professores têm “de se assumir como *produtores da (sua) profissão*” (NÓVOA, 1995, p. 28), mas, além disso, é necessário mudar os contextos nos quais o professor intervém e não apenas mudar o profissional.

Mas quem está proporcionando a formação para que ocorram tais mudanças educacionais? Desde a formação inicial até a continuada, a importância está centrada nas relações entre as práticas pedagógicas e muito pouco na pessoa do professor, o que interfere direta e indiretamente nas ações educacionais:

Toda formação encerra um projeto de ação. E de trans-formação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (NÓVOA, 1995, p. 31).

Que opções a política educacional vigente está oferecendo a esses professores? Tais opções poderiam ser enquadradas sob uma perspectiva de formação vinculada à idéia de corporeidade, criando uma visão sistêmica do processo educacional que compreenda a transformação da própria formação. Ela deve abarcar os processos pedagógicos, de metodologia, currículo, projetos e também pensar em uma formação voltada para a totalidade do professor.

Na opinião de Schön (1995), o professor deve prestar atenção, ser curioso, ouvir o aluno, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam os alunos a dizerem outras coisas: “Este tipo de professor esforça-se para ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar” (p. 82). Tal processo exige do professor uma capacidade de individualizar, de prestar atenção ao aluno, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. Esse tipo de ensino é denominado pelo autor de reflexão-na-ação.

É esse tipo de professor que deveria estar sendo formado. Mas, nosso atual sistema educacional isso é raro, pois os professores ainda se preocupam mais com a transmissão do conhecimento, ao invés de enfocarem o todo, com a singularidade dos indivíduos, com o contexto e com a história de cada um. Talvez isso ocorra devido ao fato de os professores

terem sido educados/formados sob uma perspectiva tradicional, o que dificulta o processo de transformação. Por não encontrarem caminhos e por resistirem às mudanças, principalmente de ordem pessoal, permanecem na acomodação.

Torna-se cômodo para o professor despejar os conteúdos com os quais está habituado, pois, dessa forma, haverá um questionamento menor por parte dos alunos, fazendo com que o professor não se preocupe em refletir e encarar situações novas que os alunos possam trazer. É claro que, se o professor tiver um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental do cotidiano, provavelmente terá que se moldar (ter respostas para cada aluno) conforme a situação e isso exige muito dele.

Para pensar o humano existente no professor e na sua formação, torna-se necessário entender a formação do professor sob uma ótica reflexiva. Um professor reflexivo, segundo Schön (1995), permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz, refletindo sobre o fato e, posteriormente, procurando compreender a razão porque foi surpreendido. Assim, reformula o problema suscitado pela situação, podendo efetuar uma experiência e testar a sua nova hipótese.

A reflexão deve acontecer, mas não isoladamente, separando os sentimentos e emoções do professor, visto que, para ele refletir sobre o acontecido, é preciso ter conhecimento de suas habilidades e limitações, de sua corporeidade.

Schön (1995) afirma que o professor reflexivo é formado numa perspectiva reflexiva da docência – um saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo, que lhe permita decidir em contextos instáveis, enfrentar situações nem sempre previsíveis, construir respostas únicas para situações complexas e singulares etc.. Um professor precisa ser capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação, de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos.

Como ser um professor reflexivo e encarar as dificuldades do cotidiano escolar, se ainda não foi criado um espaço no qual os professores possam trabalhar suas angústias, seus medos, suas dificuldades? Para que o professor possa abarcar esta gama de atividades que lhe são propostas, é necessário que esteja preparado em sua totalidade, para, dessa forma, obter êxito em todos os aspectos de sua vida.

A formação integral de professores referida até está intimamente relacionada à idéia do professor apenas como um profissional que deve cumprir com suas obrigações e, como tal, ser capaz de inovar, de participar das decisões do cotidiano escolar, de produzir

conhecimentos de uma maneira investigativa e reflexiva sobre sua prática. Uma formação técnica intelectualizada, que sufoca a prática real que o professor poderia desempenhar, se fosse valorizado em sua totalidade e complexidade. Se assim não for, o professor continuará sendo formado para o trabalho, como um profissional que deve cumprir com suas obrigações, deixando de lembrar que para isso ele precisa ser capaz de inovar, de participar das decisões do cotidiano escolar, de produzir conhecimento de uma maneira investigativa e reflexiva.

Dessa forma, é mister entender a corporeidade como referencial para a formação do professor, visto que ele precisa estar atento ao ensinar, ao aprender e ao contexto no qual ocorrem tais processos, abarcando o ser humano de forma integrada.

Sobre a formação de professores, percebe-se a importância dada às questões burocráticas e pedagógicas (método), desde a formação inicial até a continuada. Por isso, cabe não só rever as reformas nas instituições, projetos e currículos, como afirma Nóvoa (1995), mas, também, pensar em uma reforma sob a ótica pessoal (do ser humano carregado de sentimentos e emoções que interferem direta e indiretamente em toda sua vida).

Mudanças devem ocorrer nos professores e nas escolas, mas se continuar sendo dada ênfase à intelectualização (dos professores e dos alunos), permanecerá a dicotomização do ser humano. O indivíduo deve ser formado com uma visão de totalidade, pois, visualizando-o em partes, ele percebe de forma isolada as dificuldades que interferem direta ou indiretamente, implícita ou explicitamente na escola e no processo de ensino aprendizagem. Sob essa perspectiva, torna-se importante entender a corporeidade como uma visão do indivíduo totalizado.

Aprender a aprender e continuar aprendendo durante toda a vida profissional é uma competência exigida não só dos alunos, mas de todas pessoas inseridas no mundo do trabalho.

A reforma educacional exige um novo professor, já que os alunos de hoje clamam por desafios aos quais o professor precisa estar atento, indo ao encontro dessa nova realidade e entender o seu próprio processo de conhecimento (totalizado). Torna-se necessário rever as competências e adquirir outros conhecimentos, mas, é provável que a maioria dos professores não se encontre preparada para isso.

Trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada, por exemplo, não faz parte da educação básica nem da formação profissional dos professores. Em outras palavras, alguns professores em exercício não viveram essa experiência como alunos – e hoje



sabemos o quão importante é, para a formação do professor, experienciar situações de aprendizagem, para propiciarem aos seus alunos.

Se é oportuno rever a formação inicial dos professores, é também necessário que as escolas e os próprios professores em exercício busquem atualização frente às novas demandas. Mas que o façam na forma de autoconhecimento.

Quando se faz referência à formação continuada, deve-se ter presente que a escola é o local privilegiado para que ela aconteça, pois as demandas vêm dos profissionais envolvidos no trabalho escolar.

### **2.3 Formação continuada**

Para Nóvoa (1995), a formação continuada tem por objetivo favorecer o desenvolvimento profissional, o aperfeiçoamento e o crescimento profissional e pessoal, visto que, se o professor se mostra interessado e motivado para o enriquecimento de sua prática e, dessa forma, consegue obter melhores resultados, seu trabalho se tornará mais gratificante, isso, conseqüentemente, refletirá na sua vida pessoal.

Os instrumentos de formação são inúmeros, mas todos estão voltados para a metodologia, avaliação etc, deixando de lado uma formação que priorize a pessoa do professor, sua vida (frustrações, alegrias, dificuldades, facilidades).

Para que o professor possa criar condições para a aprendizagem dos alunos, é necessário que ele transforme sua relação com o saber, seu modo de ensinar, bem como sua identidade.

Quando se faz referência à educação continuada, fala-se de um profissional que está em pleno exercício de sua atividade – a prática docente. Tal prática é, por um lado, o ponto de partida da formação, na medida em que vai indicar a demanda para a capacitação. Por outro lado, ela é o próprio objeto da capacitação. As ações de formação precisam sempre partir de uma reflexão, de uma tematização ou problematização da prática do professor.

Para Vasconcellos (2000), é necessário que a capacitação seja coerente com os princípios que se quer que o professor aprenda e aplique, fazendo-o tomar consciência dos conceitos que estão em jogo e da forma como se desenvolvem as situações de aprendizagem. A situação de capacitação deve ser um exercício ou exemplo daquilo que se

quer que ele desenvolva em sua prática pedagógica. Por isso, deve-se pensar no professor em sua totalidade, sem dicotomizá-lo, pois para que ele possa ter consciência dos conceitos e das situações de aprendizagem, bem como saber o que quer desenvolver, é importante o autoconhecimento para, posteriormente, conhecer aos outros e melhorar suas relações interpessoais.

A formação continuada vem ao encontro do fato de que, na sociedade do conhecimento e no mundo do trabalho, é impossível o profissional estagnar, ou seja, ele precisa continuar buscando novos aprendizados para se desenvolver.

Segundo Chantraine-Demilly (1995), a formação contínua tem por objetivo melhorar a qualidade do sistema de ensino ou, “segundo as metáforas utilizadas no mundo empresarial” (p. 152), melhorar a qualidade do produto do sistema educativo. Para a autora, essa é uma formulação imprecisa, porque no âmbito do ensino não é fácil distinguir a atividade de trabalho, o produto e os efeitos sociais da atividade.

Para Perrenoud (2000), o exercício e o treino poderiam bastar para manter competências essenciais, se a escola fosse um mundo estável. Vive-se em um contexto no qual o ofício é exercido em situações inéditas, com um público mutável, com “referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas” (p. 156). Por isso, torna-se necessária uma formação contínua, na qual os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução.

Será que a formação contínua tem somente este cunho de atualizar os recursos cognitivos? Será que não se torna necessário, juntamente com isso, buscar uma atualização constante e integrada da pessoa existente no professor?

Segundo Perrenoud (2000), para administrar o sistema de formação contínua, torna-se necessário haver um local para debates por meio do diálogo entre profissionais, formadores e responsáveis por formação, no qual possam ser negociadas as orientações, as prioridades, os conteúdos e os procedimentos, dependendo de uma elaboração cooperativa, de “uma discussão compartilhada sobre formação. Seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela *política de formação contínua* e intervissem individual ou coletivamente nos processos de decisão” (p. 169 – grifo do autor).

Para que os mesmos possam se sentir responsáveis por algo e se interessarem na busca constante de conhecimento, não seria necessário buscar o autoconhecimento? Esta busca não se enquadraria no processo de formação?

Para Chantraine-Demilly (1995), alguns dispositivos de formação são levados a formalizar a profissionalidade docente, tais como: competências éticas, saberes científicos e críticos, saberes didáticos, competências dramáticas e relacionais, saberes e saber-fazer pedagógicos e competências organizacionais.

Nada disso é novidade, mas as competências dramáticas e relacionais se aproximam do contexto desta pesquisa. Ainda, segundo a autora, elas referem-se às competências corporais, comportamentais: “saber movimentar-se, colocar a voz, estar atento a tudo o que se passa, dominar a agressividade, improvisar, decodificar os sinais corporais, etc.” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 154).

Mas, para que o professor possa desenvolver essas competências, torna-se relevante que ele possa trabalhá-las no âmbito pessoal, aprendendo a lidar com suas frustrações, medos, limitações e fantasias. Para tanto, é preciso entender a formação sob a ótica da corporeidade, para posteriormente analisar a percepção dos professores sobre sua corporeidade, bem como a influência dessa percepção na sua relação com os demais.

## **2.4 A prática pedagógica**

Tendo em vista que a formação docente necessita de características básicas para aplicabilidade na prática pedagógica, torna-se relevante entender que a tradição educacional estabelece alguns conceitos necessários aos professores, como competência, formação continuada, teoria, prática, entre outros.

Entretanto, percebe-se que os resquícios de uma prática voltada para a aplicação de teorias apreendidas na formação inicial repercutem até os dias de hoje, onde o professor, após o seu curso de formação, estaria completo, não teria dúvidas, possibilitando uma profissão cômoda, bastando o conhecimento do conteúdo e conseguir exercer domínio da turma, para que seu trabalho seja considerado eficiente.

Seguindo esse pensamento, o conceito de prática passaria a ser entendido, então, “como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente” (CAIMI, 2000, p. 87), e o papel do professor seria o de saber lançar mão

adequadamente das técnicas de ensino, dando um caráter instrumental para a formação profissional.

Para Tardif (2002), a prática é vista “como a atividade pela qual os seres humanos se orientam em função de normas e interesses contingentes que dependem exclusivamente deles” (p. 163).

A partir da década de 1990, a formação do professor voltou-se para a formação de um profissional reflexivo, ou seja, a proposta de uma articulação entre teoria e prática na qual os conhecimentos específicos adquiridos na formação deveriam ser contextualizados, de modo a construir significados, “revelar pertinência e aplicações a situações reais” (CAIMI, 1982. p. 94), tendo relevância para a totalidade do indivíduo. Assim, não se concebe mais o professor como transmissor de conteúdos, mas sim um professor formado sob uma perspectiva reflexiva da docência.

Tardif (2002) afirma que, para ensinar, é preciso um esforço para estabelecer relações com os alunos e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações, entendendo-se por interação “toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função dos outros. Falamos de interação quando os seres humanos agem em função dos comportamentos dos outros” (p. 166).

Mas, conforme estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (BENINCÁ, 2000), a formação acadêmica é construída a partir de fragmentos de teorias “justapostos sem crítica e sem parâmetros através dos quais possam ser avaliados” (p. 102) e - por que não? - inter-relacionados.

Para o Grupo (BENINCÁ, 2000), no senso comum pedagógico, percebe-se a relação existente entre a consciência prática que está disponível e que informa, e a ação propriamente dita, a qual acaba fazendo com que os professores ajam de forma rotineira. Esses professores têm um conhecimento prévio que, quando aplicado na prática, acaba por ser mecanizado, sem haver reflexões sobre o processo.

eticamente, ainda conforme o Grupo (BENINCÁ, 2000), as pessoas têm um conhecimento teórico sobre um determinado problema e teriam condições de utilizar tal conhecimento para melhor compreensão do problema, a fim de superá-lo. Ou seja, elas têm consciência dos problemas, do seu modo de agir, da suas contradições, mas como sempre agiram assim, “torna-se mais fácil e mais seguro continuar a agir da mesma forma” (p. 103). A formação não pode se limitar apenas ao domínio do conhecimento. Ela necessita, também, da reflexão ética sobre o uso dos conhecimentos em sua prática pedagógica. Para

o Grupo (BENINCÁ, 2000), a ação pedagógica do professor necessariamente envolve duas dimensões: “a produção do conhecimento pedagógico e a formação do professor no sentido de que ele seja capaz de fazer sua prática uma práxis pedagógica” (p. 104).

Na visão de Tardif (2002) o trabalho do professor não corresponde a um tipo de ação específico, mas recorre constantemente a uma grande diversidade de ações que precisam ser refletidas. A prática é um processo de aprendizagem através do qual os professores “retraduzem sua formação anterior e adaptam à profissão” (p. 181).

Mas, para fazerem tal adaptação, não seria necessário refletir sobre os processos? E, como adaptá-los a essa realidade? Implicitamente, para que o profissional seja reflexivo, ele precisa ter um conhecimento de si mesmo?

### 3 MÉTODO

Esta pesquisa está centrada na formação de professores, com o intuito de analisar a percepção que eles têm de sua corporeidade, bem como verificar as implicações dessa percepção na sua prática pedagógica, na relação consigo mesmo e com os demais, buscando subsídios para o entendimento do modo como eles constroem sua corporeidade

Para buscar informações, foi realizado um estudo exploratório através de entrevistas, observações e análise de desenhos sobre a percepção dos professores em relação à corporeidade, bem como seu entendimento a partir de um embasamento teórico, a fim de que, posteriormente, fossem elaboradas hipóteses para dar continuidade ao trabalho através das análises elaboradas.

Segundo Köche (1997), a pesquisa exploratória preconiza que é necessário trabalhar com a relação entre as variáveis que se quer estudar, fazendo um levantamento das características qualitativas e quantitativas, através do processo de investigação da origem do fenômeno e das características das variáveis do estudo.

Com isso, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa, pois segundo Minayo (1996), este tipo de pesquisa se aprofunda em questões do comportamento humano, num lado não perceptível e não captável em equações, em médias estatísticas.

Para Lefèvre (1999), a busca na pesquisa qualitativa dá-se a partir do discurso social, ou seja, daquele que apresenta como emissores os grupos, coletividade, classes e extratos sociais, pois a matéria empírica é formada de depoimentos oriundos de entrevistas abertas com os indivíduos.

### **3.1 Local do estudo**

O estudo foi realizado em uma Escola Estadual de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul.

### **3.2 Amostra**

Os sujeitos do estudo foram nove professores que participaram do grupo de formação pessoal (tais grupos ocorreram quinzenalmente no período de Julho de 2004 a Julho de 2005) e que compõem o corpo docente da escola em questão, tendo como critério de escolha estarem atuando na docência do Ensino Fundamental ou Médio, na própria escola, e concordarem em participar do estudo.

### **3.3 Coleta de dados**

A entrada em campo foi realizada após autorização da instituição (Anexo 1), para, posteriormente, dar continuidade ao estudo. Para realizar a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas.

#### **3.3.1 Entrevista**

Para Minayo (1996), a entrevista (Anexo 2) é um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais, já que a fala é reveladora de considerações estruturais de sistemas de valores, normas e símbolos e, ao mesmo tempo, terem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Para a coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semi-estruturada que, segundo Cunha (1993), dá mais liberdade ao pesquisador de formular as perguntas e organizar a sua seqüência, pois especifica as áreas que devem ser exploradas, mas não estrutura as perguntas, nem a seqüência das mesmas.

Complementando, Chizzotti (1998) afirma que o entrevistador deve procurar deter-se na escuta mais ativa, com a atenção voltada a todas informações dadas, fazendo intervenções através de interrogações discretas do conteúdo, ou com sugestões que estimulem a expressão de questões que interessem à respectiva pesquisa. Então, a confiança manifesta nas escolhas e formas de um diálogo descontraído, bem como a atitude disponível à comunicação, devem deixar o informante descontraído, a fim de exprimir-se sem receios e a falar sem constrangimento sobre suas atitudes e atos.

A entrevista semi-estruturada, conforme Trivinos (1997), é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias, e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos das novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

Foi apresentado aos participantes o objetivo da entrevista, na qual foram discutidas questões referentes à vida do professor para a busca de um entendimento sobre a percepção da corporeidade dos mesmos.

No decorrer da entrevista, foram identificados elementos que facilitaram o surgimento de questões referentes à problemática, no sentido de aprofundar o estudo.

A duração das entrevistas foi flexível, com o consentimento dos sujeitos (Anexo 3), utilizando um micro-gravador, para posterior transcrição das falas.

Para este estudo, foram realizadas entrevistas individuais com os professores que estiveram disponíveis, sendo todas elas realizadas pela própria pesquisadora, na escola em questão, a fim de poder perceber as ações e emoções de cada sujeito entrevistado.



## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Pretende-se, neste capítulo, fazer uma análise dos dados obtidos através das entrevistas, conforme descrito no capítulo anterior. No que se refere aos encontros realizados de Formação Pessoal, os dados observados durante sua realização serviram como base para a identificação da percepção dos professores em relação à sua corporeidade. Portanto, sua análise foi utilizada como fundamento no estudo da corporeidade, mas alguns temas não foram estudados mais detalhadamente nesta pesquisa.

Inicialmente, contou-se com a participação de treze professoras nos grupos. Dessas, quatro desistiram por motivos pessoais, outras quatro participavam eventualmente e cinco tinham frequência assídua. Portanto, para análise dos dados, foram entrevistadas nove professoras (as cinco de frequência assídua e as quatro de eventual participação).

A faixa etária encontrada foi entre 27 e 46 anos, sendo que a maioria (7) encontrava-se entre 27 e 32 anos. No que se refere ao tempo de docência dessas professoras, sete delas possuíam entre 5 e 12 anos de experiência e duas, 21 e 22 anos de sala de aula. Quanto à formação das mesmas, seis professoras já concluíram a graduação e três a concluirão no ano de 2006.

Para a análise das entrevistas, procurou-se agrupá-las de forma que se chegasse a denominadores comuns, chamados de categorias e baseados na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). As respostas encontradas foram agrupadas e organizadas separadamente por questões de didática, porém, sabe-se que elas são interligadas e interdependentes.

A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (1997, p. 42).

A metodologia de Bardin envolve algumas etapas para a análise dos dados. Conforme a autora, a análise de conteúdo é caracterizada por três etapas: a pré-análise, a exploração de materiais e o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

No que se refere à pré-análise, a autora descreve esta fase como sendo a organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas procura tornar operacionais e sistematizadas as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, como a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores e a preparação do material.

Para a análise dos resultados, esta pesquisa deteve-se nos seguintes aspectos:

- a) A leitura flutuante: consiste em estabelecer contato com os documentos, analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Essa fase é chamada de flutuante por analogia com a atitude do psicanalista.
- b) A referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores: consideram-se os textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes e sua organização sistemática em indicadores. Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise, devem ser determinadas as operações de recorte de texto em unidades comparáveis, de categorizarão para análise temática e de modalidade de codificação para o registro de dados.
- c) A preparação do material: antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal (edição).

Dessa forma, o material foi organizado partindo-se da transcrição literal das entrevistas, analisando-se o material de cada uma delas através das relações e significados que as mesmas estabeleciam entre si em seu relato, não apenas pela descrição expressa em seu conteúdo.

Na exploração do material, segunda etapa proposta por Bardin, se as diferentes operações de pré-análise foram concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Essa fase consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

A codificação correspondente a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação essa que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices.

Assim, emergiram das falas das entrevistadas, aspectos que foram agrupados por semelhança de informações tais como:

- Questão de gênero;
- Questões do processo de formação;
- Questões relativas ao exercício da profissão;
- Grupo de Formação Pessoal.

Tal organização está relacionada ao modo de ser do professor, ou seja, à constituição de sua corporeidade, envolvendo tudo aquilo que diz respeito ao ser humano, pois todos sabem que têm responsabilidades com relação a si mesmos e que a cada um cabe um entendimento melhor da condição humana:

Vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e portanto compartilhamos com eles o processo vital. Construímos o mundo em que vivemos ao longo de nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói no decorrer dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós.

...o mundo não é anterior à nossa experiência. Nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo – mas este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito. Mesmo que de imediato não a percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que experienciamos. Para mentes condicionadas como as nossas não é nada fácil aceitar esse ponto de vista, porque ele nos obriga a sair do conforto e da passividade de receber informações vindas de um mundo já pronto e acabado – tal como um produto recém-saído de uma linha de montagem industrial e oferecido ao consumo. Pelo contrário, a idéia de que o mundo é construído por nós, num processo incessante e interativo, é um convite à participação ativa nessa construção. Mais ainda, é um convite à assunção das responsabilidades que ela implica (MATURANA, 2003, contracapa).

#### 4.1 Questão de Gênero

Nas entrevistas, um dos aspectos que emergiu no discurso das professoras foi com relação à representação da figura materna no exercício docente. Percebe-se que a maioria das professoras, quando se remete às suas famílias, traz questões referentes ao desejo de suas mães em serem professoras ou por elas terem exercido tal profissão. Já com a figura paterna, esse aspecto foi trazido de forma totalmente diferenciada. Por isso, denominou-se essa categoria como “Questão de Gênero”, tendo em vista que atualmente a docência do Ensino Fundamental e Médio é uma profissão quase exclusivamente exercida por mulheres.

As professoras entrevistadas demonstram claramente em seus discursos o desejo das mães e a identificação das filhas professoras para com as elas. Com relação ao desejo das mães:

A minha mãe vê com orgulho as minhas atividades profissionais acho também pelo fato de que era um sonho dela ser professora... Ela sempre quis isso (P. 1).

...o sonho da minha mãe sempre foi ser professora e, como ela não concretizou, ela me vê concretizando o sonho dela... Então... a felicidade da minha mãe é eu ser professora... (P. 2).

Minha mãe enche a boca... “Minha filha é professora!” (riu)... Minha mãe é toda orgulhosa... (P. 5).

...ela realmente vê o sonho dela em mim (P. 6).

A minha mãe tinha paixão pelo que eu fazia... (P. 8).

Como demonstram os discursos acima, o desejo da figura materna é um aspecto significativo na permanência dessas professoras no Magistério, talvez por essas mães terem vivido em uma época em que a característica predominante na educação da mulher era o trabalho doméstico, o cuidado da prole e do marido, sem do que o anseio de terem uma profissão ficava subjacente ao dever da mulher. Além disso, quando o interesse de terem

uma profissão se tornou algo palpável, uma grande parcela das mulheres estudava para ser professora.

Mas algumas sucumbiram a tal desejo, talvez por resistência à mudança, por medo, pelo tipo de educação recebida e acabaram projetando-o em suas filhas:

Porque ela também gostaria de ter feito faculdade. O sonho dela era ter se formado e meu pai não deixou ela fazer... Às vezes eu faço mais pensando nela do que em mim... (P. 3).

Para a minha mãe, a grande tristeza dela é que ela não pôde estudar... Tinha que cuidar dos irmãos... (P. 5).

Então, a partir do momento que eu sair do Magistério, algum dia, porque eu gosto do que eu faço, ela vai se frustrar, mais do que eu... Entendeu? (P. 6).

Aos poucos, foram crescendo os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos. Isso afetou, direta ou indiretamente, o caráter do Magistério, “inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência” (LOURO, 2003, p. 96). Nesse sentido,

os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação de jovens cidadãos implicam a educação para mulheres – *das mães*. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e moral das crianças (ibidem).

Mas, ao se olhar para a história da educação no Brasil, percebe-se que, inicialmente, essa profissão era predominantemente masculina, exercida pelo sacerdócio, porque o mestre, que inaugura a instituição escolar moderna é sempre um homem; na verdade é um religioso, que acaba por construir uma das primeiras e fundamentais representações do Magistério. Com o passar do tempo, a docência começou a se tornar uma profissão feminina, pois partia do pressuposto de que as mulheres teriam maiores

condições de educar as crianças, ou seja, esse trabalho seria uma extensão do trabalho doméstico (LOURO, 2003). Para Fernández (2001), o trabalho doméstico é visto como inerente à natureza das mulheres: ‘às mulheres estão naturalmente destinadas ao ‘cuidado’ das crianças, e dentro deste cuidado entraria a tarefa de educá-las” (p. 110).

Almeida (1998), por sua vez, afirma que a concepção do trabalho docente se tornar predominantemente feminino está sustentada na história das mulheres no Brasil. No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o sexo feminino unia características de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros, colocando a mulher como responsável por toda beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social. Tal pensamento acabava por valorizar a mulher como mãe e esposa abnegada, ‘para quem o lar era o altar no qual depositava sua esperança de felicidade e, sendo o casamento sua principal aspiração, era indicada para ser a primeira educadora da infância, sustentáculo da família e da pátria” (p. 18-19).

Ainda no Brasil, ao longo da segunda metade do século XIX, algumas transformações vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas, aos poucos, o seu predomínio como docentes, levando à ‘feminização do Magistério” (Louro, 2003).

Nota-se que, inicialmente, as mulheres que vão se dedicar ao Magistério serão as solteiras, órfãs e as viúvas, pois as mulheres professoras, para exercerem tal função, deveriam aproximar o trabalho fora do lar com as atividades femininas em casa, não podendo deixar a profissão afetar ou perturbar o trabalho doméstico. Com isso, durante um largo período de tempo, associou-se essa profissão a mulheres solteiras, que não teriam que desempenhar tais funções domésticas com tanto fervor. Além disso, seria uma forma de compensar o desejo natural de toda a mulher sobre o casamento e a maternidade, em um trabalho que tivesse uma analogia com tal missão. (LOURO, 2003)

As falas das professoras coincide com o que Louro (2003) afirma sobre a educação das mulheres que, em algumas décadas passadas, se restringiam aos cuidados da casa, dos filhos e dos maridos, abnegando-se de uma profissão e acabando por projetar em suas filhas um desejo que foi sucumbido anteriormente por elas, ou seja, não querendo que as filhas passem por aquilo que elas passaram<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup> No que se refere ao desejo, Maturana (2004), sustenta a idéia de que sempre agimos segundo nossos desejos, sempre fizemos o que queremos, mesmo quando atuamos contra algo ou quando somos forçados pelas circunstâncias, ‘seja de modo direto, porque gostamos de fazê-lo, ou indiretamente, porque queremos as conseqüências de nossas ações, mesmo que estas não nos agradem” (p.36).

Nossas mães nos ensinam sem saber que o que fazem, e aprendemos com elas, na inocência de um coexistir não-refletido, o emocionar de sua cultura; e o fazemos simplesmente convivendo. O resultado é que, uma vez que crescemos como membros de uma dada cultura, tudo nela nos resulta adequado e evidente. Sem que percebamos, o fluir de nosso emocionar (de nossos desejos, preferências, aversões, aspirações, intenções, escolhas,...) guia nossas ações nas circunstâncias mutantes de nossa vida, de maneira que todas as ações pertencem a essa cultura (MATURANA, 2004, p. 43).

Assim sendo, além de existir uma projeção dos desejos das mães em relação às suas filhas, há também uma identificação das filhas com suas mães, porque algumas delas, depois de um certo tempo, tornaram-se professoras primárias, mas não fizeram um curso superior para isso. Pelos discursos apresentados por algumas das professoras, a identificação para com as mães existe subjacente à escolha profissional delas <sup>3</sup>:

Minha mãe sempre foi professora. E ela acha que o sonho... quando eu chegar no fim ela vai se realizar por mim. As expectativas dela. Às vezes eu faço mais pensando nela do que em mim. Sabe? (P. 3)

Eu sempre tive muito apoio, até porque quando eu decidi... Até porque minha mãe também era profe e tal... e eu estudei sempre no M. e desde pequena era o que eu queria fazer, né? Então eu sempre tive apoio... (P. 4)

Minha mãe foi professora, sempre me deu força, me deu apoio... fazia tudo pra mim, hoje também, continua... (P. 9)

Talvez resida na necessidade humana de deixar traços de sua existência e na consciência da transitoriedade o prazer de falar do que se viveu e experienciou e, dessa forma, deixar registros da própria vida (ALMEIDA, 1998). Percebe-se, nos discursos das professoras, que as mães, de uma forma ou outra deixaram marcas impressas em suas filhas, o que pode ter feito com que aumentasse o desejo delas pela docência. Para Almeida (1988), as mulheres, no decorrer da história, foram marginalizadas, “vivendo nas sombras do mundo doméstico e na penumbra social, contando confidências, trocando receitas, falando em murmúrios nos séculos de submissão a que estiveram sujeitas, são elas as

---

<sup>3</sup> Entende-se por identificação um mecanismo de defesa que muitos de nós nos utilizamos inconscientemente. Para Laplanche (1996) este mecanismo é considerado um processo psicológico “pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro” (p. 226).

grandes conhecedoras da arte de perpetuar a vida através da oralidade. E melhor do que ninguém transitam no território da resistência e da subjetividade. Para elas, a memória é o legado herdado através das gerações, a possibilidade da perpetuação das experiências vividas, a narrativa dos tempos feita do seu ponto de vista, da sua maneira de olhar o mundo e a vida” (p. 53).

Ainda na opinião da autora, ao longo da história, o exercício do Magistério representava, como já se mencionou anteriormente, um prolongamento das funções maternas, de modo que instruir e educar crianças era considerado aceitável para as mulheres: “Ser professora, na opinião de grande parte da sociedade, era a profissão ideal da mulher, que possuía uma moral mais elevada que o homem, é mais delicada e indulgente com as crianças, além de doce, carinhosa, sentimental e paciente” (p.62).

Ter características de maternagem, afeto, paciência, não basta para uma mulher ser professora. A vocação pode não ser uma condição determinante para o bom exercício profissional, como afirma Almeida (1998), assim como o afeto pelos alunos não substitui a competência. No entanto, para a autora, ter esses qualificativos numa carreira “não significa um ônus, e sim um acréscimo. Se junto ao bom desempenho da profissão a professora ainda gostar do que faz e possuir uma relação de afeto com aqueles a ela confinados, isso é um sintoma de humanidade e não apenas de subordinação ideológica” (p.211)

#### **4.2 Questões do processo de formação de professores**

Desta forma, podemos falar no processo de formação dessas professoras. Para algumas ele está intimamente ligado ao aspecto de identificação, pois, se não foi com a figura materna, foi com alguma professora ou professor, ou até com pessoas que fizeram parte de suas vidas e que, de uma forma ou outra, influenciaram-nas na escolha profissional.

Para entender o processo de formação das professoras entrevistadas, é necessário compreender a evolução desse processo e como elas optaram pelas suas áreas de conhecimento:



...eu acho, que realmente é o que tu quer...e eu fui... fui fazer o Magistério e aquela coisa toda,né?... Tu te obrigava, sabe... a te soltar mais e uma coisa me frustrava, tinha professores do Magistério que tu tava lá porque tu queria e eles entravam na sala e falavam "tu ta fazendo o que aqui?", tanta profissão que ganha mais... então eu fazia prova, eu fazia trabalho, só que ir pra escola... eu reprovei o primeiro ano por faltas no Magistério... Porque me desmotivava, sabe... Tu tá aí porque tu quer ser professora... e o teu professor de Magistério, alguém que tá te formando como professor olhar e te dizer assim, ó vai fazer outra coisa, isso aqui não vale a pena, monetariamente isso aqui não vale a pena, sem falar que vocês vão ter que se incomodar com aluno... Então eu acho que elas te desmotivavam... terminei o Magistério, fiz os estágios tudo muito bem obrigada... mas eu acho que aí era uma coisa que eu gostava de dar aula, gostava do Magistério, mas não gostava de ir para a aula, entendeu?...Ah, sim! Pra ti ver como uma coisa tem tudo a ver com a outra. (P. 2)

Eu sempre fui bem em matemática, eu sempre me dei bem e eu sempre disse que eu não ia ser professora. Neguei a vida inteira... eu disse que eu ia recolher lixo, mas não ia ser professora. (P. 3)

Eu comecei com dança... ballet, desde os meus 13, 14 anos....acabei me formando no ballet clássico... e aí eu acabei dando aula de ballet clássico... Eu trabalhava desde os 14 nas escolinhas maternais como a tia do ballet. E na academia como tia do ballet... E depois aí... nessa área de formação eu fui para o alongamento e da dança... Estudei do jardim ao terceiro ano numa escola particular de freiras, fiz Magistério nesta escola... e aí no último ano de Magistério, a gente faz estágio, aí enquanto eu fazia estágio eu tinha passado no vestibular e fui fazer história. (P. 4)

... Eu escolhi matemática... A princípio eu fui fazer a inscrição do vestibular porque eu gostava de matemática... Gosto de cálculo, cálculo... então vou fazer o quê? Vou ensinar isso, então? Vamos fazer matemática... (P. 6)

Bem dizer nem foi escolher... porque assim, na época, eu terminei o Magistério, né? E na

minha cidade tinha apenas três cursos: Letras, Ciências Contábeis e Administração. Estudar fora eu não podia porque já tinha um irmão que tava estudando... Então as condições financeiras não permitiam... então eu tinha que trabalhar na minha cidade e fazer um curso que condissesse com o que eu tinha feito... o Magistério... Aí então eu fui fazer Letras... o único relacionado a... o caso de ser professor. Aí eu comecei a fazer Letras e ali eu me identifiquei com a literatura... (P. 9)

Primeiramente, ao se falar de escolha profissional, deve-se levar em conta que, segundo Tardif (2002), todas as pessoas que se interessam pela prática educativa precisam, em um dado momento, perguntar a si mesmas: “b que é a prática educativa?” (p. 154) Esse questionamento se refere à natureza do agir educativo e equivale a perguntar: “b que fazemos quando educamos? Que forma ou que tipo de atividade é a educação?” (p. 154). Por isso, pensando nos discurso das professoras é possível formular a pergunta: será que elas se questionaram, inicialmente, o que seria ser professora? Que imagem elas tinham dessa profissão? A grande maioria, como se pode ver nos discursos, optou por fazer um curso de licenciatura por causa de habilidades na área, ou por identificação, ou por que era o que estava ao seu alcance naquele momento. Mas será que, em algum momento, antes da escolha elas questionaram o que fariam como professoras, embora algumas já tivessem uma certa base devido ao Magistério?

Segundo Maturana et alii (2001), só é possível educar os alunos para que eles possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem, se eles tiverem respeito por si mesmos, o que permite escolher a partir de si e não movido por pressões externas. Para que isso aconteça, as escolhas devem partir do mesmo pressuposto, tendo respeito por si mesmos, conhecendo-se, pois a educação deve estar centrada na formação humana e, para tal, é preciso ter um entendimento da própria condição enquanto seres humanos.

Para Gonçalves (1997), não é uma fácil tarefa buscar compreender o sentido da vida humana, pois essa compreensão tem como ponto de partida uma experiência singular, originária, que é a experiência do ser: “experiência fundamental que a barca o homem em sua totalidade existencial: como ser-no-mundo” (p. 73).

Entretanto, cabe ressaltar que o docente só pode ter seu perfil delineado, de fato, se considerada, fundamentalmente, sua condição de sujeito como professor, já que trabalhar

não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em outra coisa. É, também, transformar a si mesmo *em e pelo* trabalho, como afirma Tardif (2002).

Dessa forma, para este autor, trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. A identidade carrega as marcas da própria atividade, e uma boa parte de vida é caracterizada pela atuação profissional, como também a trajetória profissional estará marcada pela identidade e pela vida social.

Por isso, pensa-se na corporeidade do professor, por ser um indivíduo na sua totalidade, numa rede de acontecimentos e relações que constituem o ser humano como um ser único, singular, integrado.

Segundo Gonçalves (1997), o homem habita infinitos mundos (mundo familiar, mundo do trabalho, mundo da arte etc.), que constituem o horizonte, o campo de possibilidades de sua experiência.

Partindo desse pressuposto, a partir do momento em que o professor entra em sala, ele realmente vai se deparar com a realidade, tendo, assim, a possibilidade de perceber se suas habilidades são compatíveis ou não à docência.

Não basta apenas gostar de dar aula e/ou ter habilidades em determinada área do conhecimento. Precisa-se estar a par da realidade escolar, da totalidade, como sujeitos pertencentes a um mundo que é mutável, que pode surpreender a todo instante.

Pelos discursos apresentados, pode-se perceber que as escolhas partiram dos pressupostos anteriormente citados (gosto em dar aula e habilidades), talvez sem um reflexão prévia do que seria a graduação e a atuação no Magistério.

Por isso, deveria existir uma preocupação com a integridade do ser humano, que não é apenas um integrante de uma classe social, um mero reprodutor de conhecimentos, mas sim um indivíduo, um ser único capaz de testemunhar sua própria experiência no meio de uma rede complexa de inter-relações a partir da qual vai construindo sua vivência singular (FREITAS, 1998).

Para tal, seria importante ter um conhecimento prévio da sua condição, ter um conhecimento de si através das experiências que propiciam construções e reconstruções de aprendizados. Dessa forma, o indivíduo poderia ter um melhor domínio/conhecimento de suas habilidades, tendo uma noção de seu preparo para exercer a docência.

Contudo, “os conhecimentos e as limitações, com que o homem se defronta, desde seu nascimento, são inerentes ao seu ser e uma decorrência de sua condição de ser-no-mundo” (p. 86). As limitações não impedem a possibilidade de se falar em liberdade humana, desde que não se afirme uma liberdade absoluta, visto que nada que se refere ao

homem pode ser tomado em termos absolutos: a incerteza é inerente à sua condição, a ambigüidade faz parte do seu ser. (GONÇALVES, 1997)

Percebe-se, nos discursos, que a grande maioria das professoras pensou em outras profissões antes da docência. Apenas uma optou diretamente pelo curso de graduação em licenciatura, por ter conhecimento daquilo que lhe proporcionava prazer, descartando qualquer outra possibilidade de trabalho.

Porque eu sempre gostei de atividade física, sempre... Porque eu queria uma coisa que eu ficasse...perto das pessoas... Eu acho que eu não saberia fazer outra coisa. Engraçado, porque eu com 16 anos eu já sabia o que eu queria... (P. 8)

Isso não quer dizer que as demais não tiveram um conhecimento de suas habilidades, mas mostra as incertezas/escolhas com as quais os seres humanos se defrontam no decorrer de suas vidas.

Eu tinha pensado em fazer direito, porque eu gosto assim de raciocinar, só que daí, depois, eu pensei assim... eu gosto do Magistério, eu gostei de dar aula, aí eu vou para um área do Magistério. Aí eu penso assim... Pedagogia eu vou ver tudo o que eu já vi no Ensino Médio, não vale a pena, porque eu já sei exatamente o que eles vão falar... Aí eu queria alguma coisa, assim ó, que mexesse com a cabeça, que fizesse pensar, aí eu fui para as exatas... (P. 2)

Aí eu pensei em fazer engenharia civil, mas como eu tava trabalhando na área de Engenharia Civil, eu vi que não era o que eu queria, que eu queria mais, não só computador, porque a gente lidava pouco com o ser humano. E eu preciso trabalhar assim, mais no meio da agitação, do povo, da galera...Sempre quis trabalhar em banco, eu sempre quis ser bancária, bancária, bancária e aí eu fui ver o que direcionava economia, mas também não era o que eu queria, eu gostava da matemática mesmo, matemática pura... E o único lugar que tinha na época era a UNISINOS, daí eu comecei lá. (P. 3)

O que eu queria mesmo era ser professora de história... (P.4)

Para fazer uma escolha, é necessário arriscar e tomar decisões. Segundo Gonçalves (1997), decisão não significa afirmar que ela seja tomada por uma razão dissociada do homem como um todo, ‘por uma razão que sobrevoaria livre sobre os objetos do mundo, julgando-os de fora’ (p. 87).

Falar disso remete ao conceito de liberdade, que diz respeito ao homem como uma totalidade, vivendo uma situação concreta.

Liberdade, segundo a autora, significa a possibilidade do homem de agir sobre si mesmo, de integrar as limitações de qualquer ordem, transformando-as e ultrapassando-as num projeto existencial que vincula o homem a seu mundo.

Dessa forma, para Maturana et alii (2001), um professor só poderá contribuir para a capacitação de seus alunos, se viver sua tarefa educacional desde sua própria capacidade e liberdade, para refletir acerca de sua atividade a partir do respeito por si mesmo.

Merleau-Ponty (1980) afirma que uma escolha verdadeira relaciona-se com o caráter inteiro de uma pessoa, de sua maneira de estar no mundo. Então, uma escolha profissional depende do conhecimento de cada um a respeito de si mesmo para, dessa forma, saber o que realmente quer:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 1998, p. 38).

Assim, pensando nas escolhas das professoras entrevistadas, percebe-se que as mesmas não sabiam ao certo o que um curso de graduação lhes proporcionaria, ficando evidente que a grande maioria delas, de uma certa forma, se frustraram com o curso de graduação. Foram com uma expectativa de que eles pudessem auxiliá-las, dar embasamento para exercerem melhor a docência:

Não se aprende... se estuda por conta própria. Porque a faculdade não te ensina a matemática. (P. 3)

O que a gente estuda na faculdade é muito longe da sala de aula, é extremamente longe, não tem nada a ver... Eu acho que o começo da faculdade tem alguma coisa a ver com o que a

gente dá aula. Tu aprendes a dar aula com a prática e não com a faculdade. A faculdade não te ajuda. (P. 3)

Eu acho que eu passei pelo curso de graduação, sem saber muito o que eu estava fazendo, sabe... Na verdade, eu tenho que estudar, eu tenho que ler... Na verdade nada do que eu aprendi...pouca coisa do que eu aprendi lá eu fui aplicar em sala de aula... (P. 4)

Será esta a tarefa da universidade? Será que os cursos de formação profissional ainda passam a visão de que formar é ensinar técnicas? Se esta é a idéia, o que leva o professor a conceber o processo de ensinar e aprender desse modo? Mesmo que isso possa ocorrer, supõe-se que a educação continuada poderia ser uma alternativa viável de mudança e atualização na forma como o professor vê e exerce a sua profissão.

A universidade é uma instituição antiga dentro da sociedade e decisiva para muitas pessoas. É um lugar muito desafiador, de múltiplas possibilidades. Mostra um presente diferente e um futuro desafiador. É complexa e conflitiva, voltada para a vida (DURHAM, 2002).

Para Catani (1987), ela é uma instituição da sociedade com função educativa. Ela não é senão uma agência educativa, tão responsável quanto uma escola na construção do ser humano. Ela tem que participar da construção de novas gerações, de estar participando na construção do novo profissional em sua totalidade – função socializadora do conhecimento, o qual precisa ser sistemático e organizado. Ela é uma instituição construtora de novos conhecimentos.

A universidade deveria estar muito mais aberta a possibilidades e instrumentos novos, do que para o próprio mundo do trabalho. A universidade precisa projetar-se. O mundo do trabalho é importante, mas a universidade muitas vezes se acomoda com isso, com o que já está pronto e que está válido dentro da sociedade e estimula muito pouco novas profissões, ou modos de produção diferenciados e seres humanos diferenciados na sociedade (DURHAM, 2002).

Tal instituição deveria se preocupar essencialmente com o desenvolvimento sustentável – norma da ONU para a universidade do século XXI. É esse desenvolvimento cultural e econômico que pode abrir perspectivas para novas atuações dentro da sociedade. Dessa forma, o Magistério acaba sustentando uma metodologia de ensino pronta, como se fosse uma fórmula a ser aplicada. Mas, na verdade, ele acaba proporcionando uma visão

deturpada do papel do professor. Como criar uma “fórmula” metodológica de ensino que seja aplicável para todas as aulas? A realidade escolar requer muito mais que isso. Requer uma visão crítica na qual parece importante o docente questionar a todo instante o seu papel e quem está relacionado a ele. É preciso um conhecimento de si mesmo, das pessoas envolvidas no processo, bem como do contexto onde isso ocorre.

Do que adianta, então, a didática e não saber o que fazer com ela?

Olha... as expectativas foram sempre boas... que eu ia aprender muitas coisas diferentes, um modo diferente de dar aula, sair do cotidiano, do quadro e giz e tal... Mas na verdade isso não é passado pra nós. A gente não vê conteúdos para dar aula no colégio... Conteúdos de ensino fundamental, conteúdo de ensino médio... a gente vê tudo voltado para a engenharia... O único momento em que a gente pára para ver esses conteúdos é no estágio final. Que daí tu pára e pensa em dar aula realmente, quem não deu ainda, Ai... é (suspiro) bem distante eu acho! No meu ponto de vista, bem distante... Como eu te coloquei, só no estágio tu vai parar para pensar... e aí tu tem que correr atrás de atividades diferentes... e aí tu vai ver... não tem uma pessoa que vai te dar sugestões, não! Tu vai ter que procurar sozinho, tu vai ter que buscar tudo. Se tu encontrar, ótimo! Enriquece teu estágio e teu conhecimento. Senão, vai pra aquilo que tu faz e deu! Sabe... aquela coisa, aquela mesmice... (p. 5)

Pela fala das professoras, é possível identificar também um certo romantismo no ofício de ensinar. Reflexo, talvez, de uma visão sacerdotal que nutre a idéia de que se pode reformular o mundo.

Acredita-se que há uma possibilidade de usufruir os conhecimentos adquiridos na faculdade para o desenvolvimento pessoal, pois, quando se aprendem coisas diferentes, que vão além daquilo que desejamos, abre-se uma possibilidade para esse desenvolvimento. Mas parece que se deposita na faculdade a obrigação de proporcionar receitas prontas. Na verdade, para adquirir conhecimento é necessário para buscar o desejado, correr atrás, pois tudo é relevante e só depende do nosso olhar para o conhecimento.

Por outro lado, se os cursos não estão oferecendo aquilo que se deseja, por que continuar? Porque não procurar algo que venha ao encontro de suas necessidades, de seus desejos?

No discurso a seguir, fica clara a insatisfação da entrevistada pela escolha do curso. Isso pode levar a pensar em uma insatisfação consigo mesma:

Não... Detestei fazer o curso... Se eu pudesse não fazer, nem terminar ele, eu não terminava. Porque... eu detesto... não tem nada a ver... eles não, não, não, ensinam o que eu preciso. Que é dar aula para os meus alunos de segundo grau... (p. 6)

Percebe-se que a entrevistada não consegue enxergar além daquilo que ela necessita. Dessa forma, torna-se importante pensar na atuação dessa professora em sala de aula. Será que isso não reflete, direta ou indiretamente, na relação com os alunos?

Sabe-se que o aluno aprende mais que o conteúdo, aprende, também, aquilo que o professor é, deseja e faz, principalmente se houver identificação.

Então, escolher bem é o primeiro passo na busca da satisfação; após, o professor precisa estar motivado, pois dessa forma ele se preocupará em buscar novas possibilidades, sem esperar receitas prontas.

O discurso a seguir, mostra que o professor tenta buscar alternativas para seu melhor desempenho, mas, juntamente com isso, há uma resistência que o acompanha:

...assim ó, teria que ter alguma coisa mais fantástica... não sei bem qual é o caminho... Até já fui procurar, fui ter aulas de cursão pra ver se era por aí, fui ter aula de teatro, também não foi o caminho... Mas não consigo mais fazer o aluno pensar... não consigo mais fazer eles se deslumbrarem, não consigo mais que ele alcance aquilo que eu to... (p. 7)

Muitas vezes, o professor depara-se com uma realidade em que os alunos parecem não estar mais envolvidos com o processo de aprendizagem. Esse é um dos fatores que pode desmotivar o professor a buscar alternativas, fazendo sua aula voltar-se à transmissão de conhecimento.

Por outro lado, não adianta buscar novas alternativas para o desenvolvimento da aula, se o professor não souber o que fazer com elas.

Então, para que isso se torne proveitoso, é preciso buscar um entendimento do próprio sujeito, para saber o que fazer com esses artifícios (como os mencionados acima



pela professora) buscados para as aulas. Do contrário haverá um retorno à educação tradicional, na qual o professor é o agente transmissor, e o aluno o receptáculo de informações.

Mas o que fazer para não cair na mera repetição de conteúdos, para não continuar utilizando e querendo metodologias de aulas baseadas nesse pensamento conteudista?

Esses questionamentos fazem pensar que os artifícios, sem uma atividade reflexiva, também acabam por não corresponder às necessidades reais de professores e alunos.

A fala a seguir ilustra a importância da busca do autoconhecimento para a satisfação pessoal:

Eu acho assim, as coisas que eu tive ao longo da minha vida que eu acho que estavam atrapalhando a minha realização como pessoa, né... eu fui atrás... eu busquei... eu fiz terapia, né... procurei resolver esse tipo de coisa... (p. 4)

Na opinião de Freire (2004),

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmo como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu "posto no cosmos", e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão, trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem e suas respostas os levam a novas perguntas (P. 29).

Nem todos conseguem perceber como sair da estagnação em que se encontram, rumo à mudança, rumo à procura de um entendimento maior de si. Então, como pensar em uma nova visão de formação, se as pessoas ainda se encontram resistentes a um maior conhecimento de si? Como as pessoas estão sendo formadas?

A formação (DEMO, 1995) é utilizada como sinônimo de educação e definida como um processo de "constituição do sujeito histórico formal e politicamente capaz, construtivo e participativo. Educação não se reduz a conhecimento, por mais que encontre nesta sua estratégica formal central. Muito menos se restringe a ensino, instrução, treinamento, embora os inclua como insumos" (p. 82).

Porém, na opinião do autor, para transformar mero ensino em formação é decisiva uma renovação do professor. Um professor que meramente ensina retrata dois problemas trágicos, um de origem, outro de prática. Na origem, mostra que não passou por um

processo adequado de formação, foi apenas tipicamente treinado, o que lhe impõe a condição de cópia da cópia, não sabendo mais que transmitir conhecimento pela via da reprodução e, com isso, está muito distante da competência formal e política exigida para o autêntico processo formativo.

Na prática, reduz o aluno a objeto de aprendizagem, continuando a mesma lógica original: cópia da cópia, pois aponta táticas de absorção de conhecimento, geralmente baseadas na aula e na prova – didática: “Chama -se de didática a pretensa arte do repasse” (DEMO, 1995, p. 82).

Na educação, a renovação implica em esforço de longo prazo e mudanças significativas. É necessário não aprimorar, mas questionar radicalmente os procedimentos vigentes (DEMO, 1995), pois, na medida em que só se aprimoram as táticas de ensino, dificilmente isso se refletirá numa melhor forma de conduzir a aula. O que, provavelmente, se fará é retroceder ao problema original de reprodução de conhecimento.

Essa concepção do educador “como transmissor de conhecimentos” (TRIVIÑ OS, 2003, p. 33) reduz sua formação ao domínio de setores de conhecimento originados pela investigação científica, na qual o conhecimento pedagógico se torna secundário. Sob essa ótica, o nível de qualidade do desempenho profissional do professor se valoriza de acordo com sua capacidade para repetir, explicando aos alunos o conjunto de informações adquirido com seu esforço. Dessa forma, os estudantes repetirão esses conteúdos nas aulas e nas provas. Assim, pretende-se que o professor possua, para ser uma pessoa qualificada, um conjunto de competências as quais não fixas e, de acordo com a situação/contexto, época/período precisam ser renovadas, no sentido de trabalhar com uma realidade que é dinâmica.

Para Perrenoud (2000), o vínculo educativo é muito complexo, pois mobiliza várias camadas de personalidade para que o professor consiga dominar racionalmente o todo da relação que constrói com seus alunos: “Sedução, chantagem afetiva, sadismo, amor e ódio, gosto pelo poder, vontade de agradar, narcisismo, medos e angústias jamais estão ausentes da relação pedagógica” (p.151). Dentre as competências esperadas pelo professor (organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, entre outras), a primeira refere-se à consciência de aceitar a complexidade existente, reconhecer os aspectos implícitos do ofício.

Para esse autor a competência do professor é saber o que faz, o que supõe idealmente um trabalho regular de desenvolvimento pessoal e de análise das práticas.

Percebe-se abaixo, nos discursos das entrevistadas, que a didática que os professores tiveram na graduação não foi a que eles esperavam, porque, implicitamente, queriam aprender técnicas para darem aula e não adquirir teoria sobre didática.

As professoras desta pesquisa retratam uma frustração pelo curso, pois o que elas realmente esperavam era uma metodologia de ensino, mesmo que, em alguns momentos, elas apontassem para uma formação mais crítica.

Eu só fui ver que o curso foi falho realmente, quando eu entrei em sala de aula para dar aula. A sorte também, que eu tinha feito Magistério, que eu tinha uma noção do que era estar em sala de aula... (p. 1)

O que a gente estuda na faculdade é muito longe da sala de aula... não tem nada a ver... Tu aprende a dar aula com a prática e não com a faculdade... (p. 2)

...a monografia foi muito importante para mim, enquanto pesquisa... a ir buscar... Essas coisas foram bem legais, mas para sala de aula não. Para sala de aula eu tive que estudar depois... Pouca coisa do que eu aprendi lá eu fui aplicar em sala de aula... As didáticas do Magistério eu aproveitei muito mais que a da graduação. Alguém que vai fazer graduação para ser professora e não tem Magistério acho que não saem... a não ser que sejam pessoas extremamente dedicadas. Porque a graduação não forma para ti ser um professor. É assim, pra ti fazer trabalho em grupo, técnicas, como lidar com certas situações, como se relacionar com os alunos... eu não sei se é porque eles não me exigiram estágio, sala de aula..., mas me parece que falta alguma coisa assim... e que eu tenho graças ao Magistério, se não fosse o Magistério eu não sei como seria... (p. 4)

Olha... as expectativas sempre foram boas... que eu ia aprender muitas coisas diferentes, um modo diferente de dar aula, sair do cotidiano, do quadro, do giz e tal... mas na verdade isso não é passado para nós. A gente não vê conteúdos para dar aula no colégio... conteúdos de ensino fundamental, conteúdos do ensino médio... Eu gostaria, não que eu precisaria, eu gostaria de ter coisas diferentes para fazer. Sair daquela coisa bem direta, sem muito sentido para os alunos. (p. 5)

...não ensinam o que eu preciso, que é dar aula

para meus alunos de segundo grau. (p. 6)

... ela não me deu base... eu tive que ir à cata quando eu comecei a atuar. Aprendi a dar aula porque eu precisei... (p. 7)

Minha faculdade não foi o que eu esperava... Me decepcionou muito... não foi boa porque a equipe de professores que se tinha não era... assim, a gente tirou proveito... nossa professora de didática, como se diz, não era nota dez... O bom mesmo foi o Magistério, serviu ali... pra quem fez o Magistério, pra nós serviu muito... Aí quem não tinha feito o Magistério, que foi fazer graduação, apanhou muito, porque sentiu dificuldade, porque a equipe de professores que a gente tinha não era muito boa, bom mesmo a gente teve no Magistério, né? (p. 9)

As expectativas com relação ao curso não foram atingidas, não deram a base que elas tanto queriam. Nas entrelinhas, pode-se dizer que algumas pessoas são condicionadas a esperar respostas prontas, de fácil aplicabilidade, que não requeiram muito esforço. Dessa forma, acaba-se por fragmentar os conhecimentos, negligenciando a busca pelo todo, enxergando apenas as partes isoladas.

Dessa forma, como esperar outra coisa do curso de graduação, a não ser técnicas metodológicas para a aula, se as pessoas são condicionadas a uma visão tecnicista? O que seria, então, um curso que preparasse para dar aula? Se isso fosse possível, a tendência não seria voltarmos à cópia da cópia?

Assim, não haveria uma possibilidade ou busca por uma formação sustentada na corporeidade, que exigisse do profissional um conhecimento mais aprofundado dos contextos e das relações que o ser humano estabelece enquanto pertencente a um mundo complexo e sistêmico, no qual se constitui uma rede de inter-relações, que permitem uma formação baseada na totalidade do indivíduo.

Que tipo de formação os professores estão tendo? Nas entrevistas as professoras demonstraram sentirem-se pouco preparadas para dar aula. O que está faltando nessa formação?

Segundo Triviños (2003), dever-se-ia formar um educador capaz de entender, explicar e “tomar posição emancipadora frente às realidades limitantes do desenvolvimento humano, com clara percepção dos momentos históricos e políticos que se vive em uma sociedade” (p. 36).

Para esse autor, o professor deveria entender que a teoria e a prática caminham juntas em seu pensar e acionar, e que ele é capaz de organizar e reorganizar seu conhecimento da realidade, ao mesmo tempo, que procura ensinar pesquisando, refletindo, pensando e originando novas formas de conhecimento.

Essa é a perspectiva reflexiva da docência, na qual o professor é capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; bem como mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para sua superação. Da mesma forma, deve ser capaz de avaliar a adequação das suas escolhas e, ainda, reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos (SCHÖN, 1995).

Para que o professor possa pensar nesse tipo de formação, seria interessante que os processos formativos partissem do pressuposto de que, anterior ou concomitantemente à pesquisa, à reflexão sobre sua prática de ensino, ele deveria pensar na busca de um melhor entendimento intrapessoal que poderia servir como impulsionador aos demais requisitos da formação. Assim, ele se motivaria a procurar melhores alternativas para sua profissão.

Partindo do pressuposto que se torna possível ao professor dar conta de todas as exigências que lhe são designadas, é necessário prepará-lo em sua totalidade e não fragmentá-lo, como se bastasse saber lançar mão do conteúdo específico e ter o domínio da turma.

O professor precisa ser formado por inteiro; suas frustrações, suas limitações e seus medos precisam ser trabalhados da mesma forma, ou com a mesma intensidade que o conhecimento específico de sua área e das metodologias de ensino.

Se continuar dando ênfase à racionalização do ensino, à busca somente pela intelectualização, continuar-se-á fragmentando o professor e, conseqüentemente, surgirão dificuldades para melhorar o ensino.

Parece evidente ser necessário desmistificar a idéia do professor como técnico, reproduzidor de conhecimento, e caminhar para um profissional capaz de inovar, de participar das decisões e, sobretudo, de produzir conhecimento sobre seu trabalho, através de uma atitude investigativa e reflexiva da prática pedagógica, bem como da sua história de vida, da sua condição humana.

Como diz Nóvoa (1995), não existe ensino de qualidade, nem reformas educativas, sem que haja uma adequada formação de professores.

Entretanto, sabe-se que os professores que se regem pela pedagogia tradicional consideram o ser humano como profissionalmente pronto a partir da diplomação. Desse

ponto de vista, não há, para tal pedagogia, necessidade, nem interesse pela continuidade do processo formativo dos professores.

Em oposição a essa postura tradicional, há os professores que percebem que o saber é um processo permanente de construção. Segundo Benincá (2002), nessa perspectiva, o ser humano torna-se transformador dos contextos em que está inserido. O professor que não se transforma, atualizando-se, não tem como acompanhar os processos de mudança que ocorrem no mundo.

O professor, mesmo que esteja consciente da necessidade de sua formação permanente, pode correr o risco de inverter o processo pedagógico e regredir ao domínio da pedagogia tradicional (BENINCÁ, 2002), o que acontece quando ele não tem o hábito de investigar a sua prática.

Por isso, torna-se necessária uma formação que contribua para o desenvolvimento de capacidades que busquem modificar as condições impostas em suas atividades do cotidiano.

A formação continuada, para Nóvoa (1995), tem o intuito de favorecer o aperfeiçoamento e crescimento pessoal, devendo ser incentivada a partir do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Pessoal, no sentido de se preocupar com a vida do professor; profissional, no que se refere aos saberes produzidos por este profissional; e organizacional, no que tange aos projetos que produzem a escola.

Assim, por se viver em um mundo em constante transformação, não se pode ficar estagnado, sendo preciso continuar buscando novos conhecimentos e reciclando aqueles já adquiridos.

No que se refere à formação continuada, percebe-se que as professoras entrevistadas realizam cursos para um aperfeiçoamento profissional. Aquelas que ainda não se formaram fazem cursos oferecidos pela própria escola ou pela faculdade, ao passo que as que já se formaram realizaram ou estão realizando cursos de Pós Graduação.

Entretanto, essas professoras referem-se aos cursos oferecidos pela escola como se não tivessem uma opção melhor e acabam fazendo-os, na maioria das vezes, sem motivação, o que pode refletir numa insatisfação e numa busca cada vez menor por aperfeiçoamento profissional.

Sim, porque o Estado nos O B R I G A a fazer 40 horas/ano de curso de formação. E o único curso de formação que eu gostei e gosto foi o de Psicologia... É o único que a gente aprende

coisas sobre si mesmo e que vale a pena fazer...os outros cursos oferecidos nas áreas de estrutura e funcionamento, didática... todo ano tu ouve a mesma coisa... não tem como inovar mais... Ver Piaget e cia... já cansou... chega... acho que temos que ter algo novo... uma formação mais diferenciada. (p. 2)

Quando eu posso eu faço... os cursos... Agora eu falei contigo em editar um artigo... sempre que eu posso eu tô em busca... fora aqueles cursos que o estado obriga a fazer.. só que eu faço lá na outra escola... Eu sou lotada lá... lá 20h e aqui 18h...(p. 3)

Porque se não tivesse esses cursos de formação, em alguns obrigados em outros não, daqui a pouco a gente não estaria sempre em contato, né? Nem todo mundo vai buscar pós, nem todo mundo vai buscar cursos fora, nem todo mundo tem a iniciativa de ir ou condições financeiras e aí se a instituição não oferece as pessoas não iriam fazer. Eu só acho que nem sempre fecha com os objetivos que tu tinhas... Algumas vezes tu vai e se frustra em função do tema, em função daquilo que está sendo proposto, porque nem sempre é tu que escolhe, quer dizer, nunca é tu que escolhe, né? Sempre é imposto então muitas vezes não agrada...né? A gente se frustra... (p. 4)

Eu fiz muitos (cursos)... Até eu tava fazendo o de inglês...só que eu tive que interromper justamente no último ano, porque era conversação, e eu não tinha condições e depois... como eu não pude mais fazer o de inglês aí eu fui fazer o de informática... daí eu fiz completo... um ano e meio... aí eu me formei... Aí sempre que sai algum curso relacionado a minha área, né? Mesmo que eu não esteja mais em sala de aula eu faço, porque eu gosto... (p. 9)

Não basta apenas a escola oferecer algo inovador. É preciso, também, que o professor saiba o que ele realmente deseja e o que ele pode aproveitar disso. Então, a escola como um todo deveria estar atenta ao que realmente o docente necessita nos dias de hoje.

Por causa deste mundo em constante transformação, deve-se pensar, também, em buscar novas maneiras de chamar a atenção dos professores e não continuar repassando teorias sem aliá-las ao cotidiano escolar.

São necessários profissionais reflexivos, preocupados com a sua formação e com a formação dos seus alunos. Reflexivos no sentido de buscar novos alicerces para sua prática, de questionar, testar, aplicar novas possibilidades. Como diz Perrenoud (2000), o contexto atual é rodeado de situações inéditas, com um público que muda a todo instante, tornando necessária a atualização constante, para haver adaptação as condições de trabalho em evolução.

Dessa forma, o exercício e o treino não bastariam para manter as competências essenciais. É necessário pensar em uma formação que não estivesse sustentada em uma visão tecnicista, pronta para a aplicabilidade.

Para Nóvoa (1995), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo, facilitando as dinâmicas de autoformação participada: “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (p. 25).

“O professor é pessoa” (NÓVOA, 1995, p. 25). Por isso, torna-se necessário (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, “permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (p. 25).

A formação não se constrói só por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas também por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1995)

A reflexividade crítica, segundo a visão de Schön (2000), auxilia a compreensão do processo de aprendizagem do professor. Para ele, a *reflexão-na-ação* (grifo do autor) refere-se aos processos de pensamento que ocorrem durante a ação, permitindo-lhe reformular suas ações no decurso de sua intervenção. Desse modo, o professor não pode limitar-se à aplicação de técnicas aprendidas; é preciso construir e comprar novas estratégias, novas maneiras de enfrentar e definir os problemas, pois o problema deve levar à reflexão da situação e criar soluções pertinentes e específicas para cada caso. Esse processo envolve não apenas o conhecimento científico dos fatos, mas, também, o conhecimento intuitivo e artístico, devendo haver uma mescla de conhecimento, sensibilidade e intuição.

Quando se faz referência a conhecimento, sensibilidade e intuição, não se pode deixar de pensar na (re)construção permanente da identidade pessoal. Tudo está



interligado. Constrói-se a identidade a partir das experiências ao longo da vida. Em tais experiências estão contidas essas características.

Segundo Nóvoa (1995), a formação “vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal” (p. 25).

Devido a essa instabilidade na formação, deve-se ressaltar a importância de se realizar uma formação pessoal do professor (centrada na busca de um maior entendimento de sua condição humana através de técnicas e dinâmicas de grupo), pois à medida que vivencia ou experiencia, ele constrói sua história de vida que reflete na sua prática pedagógica, em seu modo de ser dentro e fora da instituição escolar.

Quando se fala em formação continuada, remete-se a cursos realizados em busca de aperfeiçoamento e crescimento profissional. Não se pode ficar estagnado, mas sim continuar investindo e buscando novos aprendizados para o desenvolvimento.

Isso vale para qualquer profissão, mas, no que se refere ao professor, a continuidade na formação favorece uma melhora na qualidade do sistema de ensino.

Todavia, ainda se percebem resquícios de uma formação voltada para a mera aplicação de teorias apreendidas, como se bastasse a graduação, onde os profissionais estariam completos no momento em que teriam o conteúdo e o domínio da turma, considerando, dessa forma, seu trabalho eficiente.

Sabe-se que isso não é o suficiente. É necessária uma formação constante para adquirir novas habilidades, novos aprendizados, e, isso só se torna possível se o professor estiver interessado em buscar tal formação.

Com relação às professoras desta pesquisa, percebe-se que elas, de uma forma ou de outra, de acordo com suas possibilidades, buscaram ou buscam uma formação continuada:

...to bem feliz por ter começado o curso de Pós-Graduação... Comecei assim, na hora certa... depois de três anos de formada... (P.1)

Ah... eu começo um pós em psicopedagogia na semana que vem... a partir do dia 16... Eu ia fazer em supervisão, mas não saiu aí eu vou fazer esse aí, para me preparar depois... para um mestrado... (P. 4)

Eu fiz pós... Mas eu não busco mais cursos de aperfeiçoamento, mas eu gostaria! (P. 7)

Sim, fiz o pós... Tive um professor que foi

maravilhoso comigo, que me inspirou... (P. 8)

Depois que eu me formei eu fiz duas Pós... (P. 9)

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas, precisando buscar novos conhecimentos, novas possibilidades para o enriquecimento de sua prática e, conseqüentemente, obtendo uma melhor satisfação pessoal.

O profissional competente, segundo Gómez (1995), atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo, inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Desta forma, o conhecimento que o professor deve adquirir vai mais além do que as técnicas, regras e fatos. Nesse processo, o professor deve aprender a construir novas estratégias de ação, novas maneiras de enfrentar e definir os problemas.

Não basta apenas buscar titulação ou simplesmente participar de cursos, seminários, como se fosse uma obrigação imposta pela sociedade. Deve-se fazer isso para o enriquecimento pessoal, para poder realizar um trabalho da melhor maneira possível, buscando uma resposta satisfatória as ações.

#### **4.3 Questões relativas ao exercício da profissão**

Como já se mencionou anteriormente, para ser professor não basta ter conhecimentos específicos; é necessário todo um processo de formação para que o trabalho docente possa ser exercido da melhor maneira.

Percebeu-se que, no decorrer da história da educação, a docência foi se tornando uma profissão quase que exclusivamente feminina, devido à capacidade que as mulheres têm de cuidado/zelo pelas crianças, pelo trabalho doméstico, pelo marido, o que proporcionaria uma maior facilidade na profissão docente (LOURO, 2003).

Além dessa questão de gênero, pode-se observar a seguir, nos discursos, aspectos relacionados à vida das professoras, ao processo de escolha e formação, que são de suma importância para a realização pessoal.

O profissional precisa estar satisfeito para exercer com prazer suas atividades. Estar satisfeito no sentido geral, pois não há como dicotomizar as instâncias pessoais, profissionais, sociais etc. Todas elas se complementam e se fundam em um único ser que está inserido em diferentes contextos com exigências diferentes.

Dessa forma, nessa categoria, tentar-se-á ilustrar os aspectos que envolvem ou que fazem parte do exercício da profissão docente, bem como o que é ser professor, a sua vida, suas queixas.

Ao se falar das questões que estão relacionadas a essa profissão, torna-se relevante pensar no “ser professor” (sua vida, seus sentimentos, suas expectativas, seus relacionamentos), para identificar a percepção que têm sobre sua corporeidade.

Na realidade, o que é ser professor? É, primeiramente, ser sujeito, indivíduo pertencente a um mundo que reflete sua condição enquanto sujeito que sofre, que tem limitações, alegrias, medos, angústias, as quais são redirecionadas aos contextos nos quais o professor está inserido.

Tais contextos estão intimamente relacionados à subjetividade humana, que é capaz de criar para si muitos mundos, conforme as perspectivas segundo as quais atua na realidade. Em todas as nossas experiências individuais, estão presentes hábitos, costumes, idéias, formas de sentir, crenças, valores de uma sociedade, em uma determinada época, que, em cada caso concreto e particular, são vivenciados e expressos de forma singular (GONÇALVES, 1997).

Pensa-se, então, no professor que carrega consigo uma bagagem histórica e social que perpassa todas as suas ações. Assim, os professores estarão transmitindo aos seus alunos muito mais que conteúdos, ou seja, sua história de vida, seu modo de ser.

O exercício da profissão docente, hoje, redundando na urgência de se reverem posições sobre o que seja educar no momento atual, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para os desafios que lhes são colocados no cotidiano. Implica um maior domínio das informações que circulam em distintos campos, transbordando os aparentes limites das diferentes áreas do conhecimento e a compreensão das relações existentes entre elas. Significa estar comprometido com a permanente construção da escola e de sua dinâmica, compartilhando seu coletivo e compreendendo historicamente não só o espaço onde atua, mas também os seus alunos com o conhecimento e as expectativas que trazem.

Como se observa na opinião de Perrenoud (1999), ao discutir a formação de professores em sociedades em processo de mudança, ainda que não se configurem como

intelectuais, no sentido estrito, são eles, no mínimo, os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação.

Libâneo (2003) afirma que se deve oferecer aos alunos uma formação capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos.

Desta forma, é sobre o professor que se deposita a maior carga de responsabilidade pelo chamado “fracasso escolar” (p. 169). Entretanto, como lembra Nóvoa (1999), os professores são apenas pessoas que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas.

Nos discursos das entrevistadas, o conceito que as professoras apresentam para a sua função enquanto docentes mostra uma certa dúvida/insegurança sobre o seu papel. Mas percebe-se, na grande maioria, que elas tentam sair da visão tradicional de transmissão do conhecimento para uma visão mais libertadora da prática pedagógica, importando-se, também, com a condição humana. Por outro lado, a preocupação com o conteúdo ainda é bastante significativa.

Ser professor? É é é, ahhhh, acho que procurar conduzir o aluno da melhor maneira possível, né... a encontrar, solucionar alguns problemas e encontrar alguns objetivos... É, transmitir aquilo que eu tenho que transmitir dentro da minha disciplina ou dentro do cargo da área que eu to trabalhando da melhor maneira possível, para dar subsídios para que eles possam continuar. (p. 4)

Ser professor... é uma pessoa que ta aí... diante de uma turma para passar os conhecimentos... Ahhhh... responder a todas as questões que eles têm... e fazer eles perceberem que o estudo é importante na vida... Hoje em dia, o campo de trabalho ta aí, ta cobrando, tu tem que ta por dentro de tudo, fazer coisas diferentes... Ser criativo né?... Criativo no sentido de criar realmente coisas, sei lá... (p. 5)

...Eu acho que dar aula a gente não aprende... Ou a gente sabe ou não sabe... não é nem experiência... Se tu não tem algum dom, eu acredito, que não vai... Porque eu acho que eu ensino bem, eu acho que pelo menos eu tento passar para os alunos da melhor maneira possível, sempre me preocupo com eles e ao mesmo tempo eu cobro deles... Cobrar... é... cobrar em provas, cobrar... Ahhh...a postura deles em sala de

aula... Eu tenho o dever de ensinar e eles têm o dever de tentar ouvir, tentar aprender... Ser professor é, também, ensinar que tem toda a parte da convivência, eu acho... que durante o ano inteiro a gente vai aprender aquela formulazinha, mas a gente vai aprender como lidar um com o outro... Eu acho que o professor tem que ter um bom relacionamento... senão fica aquela coisa monótona, sempre aulinha de tal coisa, deu, aprendeu... (p. 6)

O que é ser professor? (pausa)... Não sei, do meu ponto de vista é procurar fazer o melhor o que tu puder passar de melhor para o aluno... Acho que é ser um mestre...(p. 9)

O conteúdo é importante para o aluno, bem como uma preocupação da escola. Mas ensinar não é apenas passar ou transmitir conhecimento, é também criar condições para que o aluno possa estabelecer novas relações, novos significados associados a sua vida.

Mas como fazer isso, se permanece a preocupação de somente passar conteúdos? Torna-se relevante pensar em outras competências necessárias ao papel docente, como estabelecer um bom vínculo com os alunos, através da afetividade, pois, se houver abertura ao contato com o aluno, o retorno tenderá a ser mais satisfatório. Segundo as professoras entrevistadas, ser professor é também passar amor, ser referência, ser um facilitador:

Ser professor é ter esse lado. De ter uma amizade com eles. Passar conteúdo, de o objetivo de educar, de ensinar e ter esse afetivo. Não o professor do lado e o aluno do outro. Eu acho tão importante chegar na rua e dar um abraço, um beijo num aluno, sabe? (p. 3)

Eu acho que ser professor é ser ainda um ponto de referência, se não é na disciplina, que seja na pessoa... Eu acho que a gente ainda tem essa ascendência... Eu ainda acho que a longo prazo a gente marca a vida... É isso aí... (p. 7)

Ser professor... é passar amor... Eu não sei te explicar direito, mas enfim... Eu fico pensando que o papel da gente é outro sabe? Uma vez um professor meu disse assim... "Tu acha que ele precisa aprender o que tu ensina? Não... porque se tu não ensinar ele vai pegar a pedrinha do mesmo jeito e vai arremessar do mesmo jeito... sabe?... Tu é um facilitador, o que ele vai aprender depende dele... Tu vai fazer eles

vivenciarem! (p. 8)

Para que o professor possa, também, desenvolver essas competências, ele precisa ser formado em sua totalidade, refletindo não só na sua prática pedagógica, mas na sua vida. Ele precisa aprender a lidar com suas dificuldades, com suas frustrações, com suas alegrias, para tentar conseguir estabelecer uma relação mais direta com seus alunos, ou seja, dentro de uma visão de corporeidade.

Para Maturana (2001), educar constitui um processo de convivência entre sujeitos. E, ao conviver com o outro, tudo transforma espontaneamente, de maneira “que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo tempo de maneira recíproca. (...) A educação como ‘sistema educacional’ configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao serem educados no educar” (p. 29).

Sob esta ótica, a educação é um processo contínuo, que dura toda a vida. É um sistema de formação do sujeito que tem efeitos de longa duração.

Para Gonçalves (1997), a educação não é um fenômeno isolado. Ela encontra-se estritamente vinculada a outros fenômenos, e só pode ser compreendida “por meio do movimento de desvelamento de suas múltiplas interconexões” (p. 86).

Por isso, o olhar dos professores deveria estar direcionado à totalidade das relações que os sujeitos estabelecem no decorrer de sua existência, o que pode ser caracterizado como a unidade do homem. Isso acontece porque em todas as experiências, pensa-se, sente-se e age-se, ou seja, ao mesmo tempo em que se instrui, essas três formas de ser emergem de uma única origem: “o nosso Eu” (GONÇALVES, 1997, p. 99). Para a autora, pensar no homem como uma unidade que pensa, sente e age, significa exatamente compreendê-lo no seu contexto de relações.

Ser-no-mundo com corpo significa estar aberto ao mundo e, ao mesmo tempo, vivenciar o corpo na intimidade do Eu: sua beleza, sua plasticidade, seu movimento, prazer, dor, harmonia, cansaço, recolhimento e contemplação. Ser-no-mundo com um corpo significa ser vulnerável e estar condicionado às limitações que o corpo nos impõe pela sua fragilidade, por estar aberto a uma infinidade de coisas que ameaçam sua integridade. Ser-no-mundo com um corpo, significa a presença viva do prazer e da dor, do amor e do ódio, da alegria e da depressão, do isolamento e do comprometimento. Ser-no-mundo com o corpo significa movimento, busca e abertura de possibilidades, significa penetrar no mundo e, a todo momento, criar o novo. Ser-no-mundo com o corpo significa a presença viva da temporalidade... (GONÇALVES, 1997, p. 103)

A partir dessa concepção de ser-no-mundo, Santin (1995) introduz o termo corporeidade com a responsabilidade de garantir uma imagem de homem. Assim, pode-se pensar na corporeidade como um existencial mundano, que desde as origens está presente como o centro do campo simbólico de todas as mensagens (SANTIN, 2000).

Partindo dessa concepção, é relevante pensar na imagem que as professoras fazem de sua profissão, de como elas se percebem enquanto profissionais:

... em muitos momentos eu acabo não me vendo muito como professora... Tem horas que eu to dando aula, que eu paro e penso: Caracas! Sou eu que to aqui segurando a atenção desse povo (riu)... Eu me vejo como, de certa forma, uma privilegiada também... (p. 1)

Como eu me vejo como professora? (hã) Uma péssima professora. Não, mentira. Eu me vejo assim ó, eu gosto do que eu faço. Como professora eu acho que eu sou o tipo de professora que eu nunca tive, que brinca, sabe? Que chega perto do aluno, que passa a mão na cabeça. Só que eu sou tudo isso, mas eu sou extremamente exigente... entendeu? Eu brinco e tudo mais... só que se não entregou o trabalho no dia... eu não acho justo com os outros alunos... Eu exijo. Eu me esforço ao máximo para tentar fazer eles entenderem o que eu to passando... E tem coisas frustrantes também... tem que estar sempre correndo atrás, quanto mais tu corre atrás melhor pra ti, mais possibilidades de explicar conteúdo...(p. 2)

Ah... eu me vejo como uma boa professora, né? Eu acho que eu consigo alcançar os meus objetivos e os objetivos dos alunos... Eu acho que eu sou uma profissional bem realizada naquilo que eu me proponho a fazer! Era isso. (p. 4)

Olha... eu me vejo uma professora normal... Não me vejo assim... Eu sou auto-suficiente no sentido assim, de dizer... o que me pediram até hoje eu nunca deixei de dar resposta... Ah... e quando eles me trazem eu me sinto importante, quando ele me trazem algo diferente... coisas de vestibular pra fazer. Mas, enfim no geral bem... (p. 5)

Sem ser convencida, eu acho que eu sou uma ótima professora...Porque eu acho que eu ensino bem, eu acho que pelo menos eu tento passar para os alunos da melhor maneira possível, sempre me preocupo com eles e, ao mesmo tempo, eu cobro deles... Cobrar... é... cobrar em provas, cobrar... Ah... A postura deles em sala de aula... Eu tenho o dever de ensinar e eles têm o dever de tentar ouvir, tentar aprender... (p. 6)

Será que basta passar bem o conteúdo? Isso é sinônimo de ser uma ótima professora? Não se é perfeito e nem se pode ser. O docente encontra-se em constante aprendizado e, para isso, precisa sair da posição de detentor de saber e caminhar para um processo de transformação contínua. No entanto, nem todos os professores estão preparados para isso.

Antes... (pausa) eu me dedicava mesmo, o que eu podia fazer pelos alunos, porque ... eu sempre tive terceiros anos, preparação para o vestibular... Então eu pesquisava, o que eu conseguia de material, eu dava aulas a mais, extras... Organizava horários diferentes para eles se aprofundarem mais... Eu achava que eu... não vou dizer que eu era ótima, mas eu acho assim, que eu tentava fazer minha parte, né? (P. 9)

Para Fernandez (2001), o professor deve possibilitar um espaço transicional, isto é, “um espaço de confiança, de criatividade, um espaço lúdico, na qual algumas coisas podem, ao mesmo tempo, ser ou não ser. Não um espaço onde estejamos jogando por jogar” (p. 163), mas sim onde seja possível dar sentido criativo e lúdico ao trabalho desempenhado.

Criatividade e ludicidade devem ser entendidas no sentido de possibilitar novos aprendizados, novas trocas de experiência, permitindo a aquisição e construção de conhecimentos, e não preocupar-se apenas com a transmissão de conteúdos:



Tu tem que ter a lógica, tu tem que ter, uma boa dicção, tu tem que ter uma boa leitura, tu tem que ter bons conhecimentos... tu tem que ser criativo no sentido de criar realmente coisas, sei lá... possibilidades em todos os sentidos... fazer uma coisa que chame a atenção... (p. 5)

Eu já dei aula vestida de palhaço (riu) para uma turma... Ai... eu tenho paixão por fazer isso, é como se saísse alguém de dentro de mim... Sou séria, mas também sou... eu gosto... eu não sei te explicar o que que é... Enfim, eu nunca pensei em ser outra coisa. (p. 8)

Fica claro, nesses discursos, que para ser professor é necessário ter prazer pela atividade e buscar alternativas diferenciadas com o intuito de relacionar o conteúdo com a vida, com o cotidiano dos alunos.

Isso remete à idéia de se ver a educação como arte, pois o artista não age por agir, ele visa produzir alguma coisa orientado por uma idéia prévia em relação ao objetivo a ser alcançado. Dessa forma, pensar na educação como arte é, em primeiro lugar, “a idéia de que a ação educativa está ligada a realidades contingentes e individuais que não podem ser julgadas de maneira cientificamente rigorosa e necessária” (TARDIF, 2002, p. 160).

O educador, sob esse ponto de vista artístico, age com e sobre um ser que possui um princípio de crescimento e de desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela atividade educativa (TRADIF, 2002).

Esse ser que deve crescer e se desenvolver precisa ter claro o objetivo de sua aprendizagem. De que adianta o aluno ser um receptáculo de informações, se não consegue relacioná-las com sua vida? A preocupação dos professores sobre como conseguir chamar a atenção dos alunos, sem deixar de lado o seu conteúdo programático, também está presente nas entrevistas:

E eu sinto que eles têm necessidade de saber o porquê daquilo, de onde surgiu, pra que vai servir aquilo. E às vezes a gente fica meio... porque tem conteúdos que são bem algébricos, que existem para aplicar futuramente numa engenharia, por exemplo. Fica difícil vincular isso com o aluno, porque eles não têm conhecimento algum sobre aquilo ainda... (p. 5)

Será que o aluno não tem conhecimento algum sobre isso, ou será difícil ter sentido para o professor?

Para Tardif (2002) a arte de educar exige uma capacidade de julgamento em situações de ação contingentes, capacidade essa guiada por uma finalidade. A prática do educador corresponde a uma mescla de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades.

Assim, “à arte de educar tem um triplo fundamento: ela tem seu fundamento em si mesma (é ensinando que nos tornamos bons professores); tem seu fundamento na pessoa do educador (é possível aprender a educar, contanto que o educador já possua as qualidades do ofício); e, enfim, tem seu fundamento na pessoa do educando, cuja formação constitui a finalidade interna, imagem da prática educativa” (TARDIF, 2002, p. 161).

Através dos discursos analisados, no que se refere ao modo de ser do docente, tornou-se possível considerá-lo como um sujeito caracterizável num espectro situado entre dois pólos: num deles, gravitariam posturas de transmissão/cobrança do conhecimento; no outro, situar-se-iam as posturas que visam construir/desenvolver o conhecimento no sujeito. Tais pólos fazem parte da mesma totalidade, ou seja, são indissociáveis, andam juntos.

Muitas das percepções da corporeidade vêm do contato com o outro, a partir do que o outro passa/informa. Tal imagem sobre o que é ser professor está intimamente relacionada àquilo que se ouve das pessoas do convívio próximo:

Ai, até vou falar das coisas que ouço assim... Tipo... que eles gostam e tal, porque eles vêem que eu sei, né?... Que eu procuro ir buscar, que eu procuro ir além, que eu procuro trazer coisas não só daquilo que eles vão precisar para aquele momento, mas me preocupar muito com a formação... buscar trabalhos que eles possam ir além... buscar outras coisas... Ahhhhhh... eles seguido falam... ai profe se todas fossem legal como tu, de poder dar espaço para a gente conversar, para a gente solucionar outras ansiedades que a gente tem quanto a... Eu acho que eles me vêem como uma profissional bem competente naquilo que eu me proponho a fazer... (p. 4)

Segundo Tardif (2002), a interação se refere a toda a forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros: “Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros” (p. 163).

Ser professor é estar em constante interação com os alunos, pais, colegas, família, cada qual com sua singularidade. Assim, ao pensar nas relações interpessoais, torna-se primordial visualizar como o professor está se sentindo, pois aquelas dependem do modo como esses estão vivenciando sua corporeidade. A corporeidade é entendida aqui como o modo de ser do homem no mundo (Merleau-Ponty, 1996):

Olha... atualmente eu me sinto muito bem, to bem feliz por ter começado o curso de Pós-Graduação... Comecei assim, na hora certa... depois de três anos de formada... aí eu percebi que eu estava precisando desse convívio diário, diário não, porque são só duas vezes por semana...Mas eu tava precisando de outro ar, de gente, de outro convívio... to bem contente... to bem, bem... To me sentindo bem... Tem um lado da minha vida que precisa ser ajeitado... que é o lado afetivo... (p. 1)

Muito bem, mui bien... tanto física como psicologicamente, no momento nada me incomoda. Se sentir bem...! É estar alegre consigo mesma e com os outros... Meus sonhos estão se concretizando aos poucos... e é isso que está fazendo eu me sentir bem... Minhas realizações...hummmmm... A gente nunca vai estar realizada completamente... Sempre vai almejar coisas futuras... a gente nunca vai realizar tudo assim... E por enquanto não tem nada me frustrando... por enquanto! Vamos ver no fim do dia, no final da semana... no fim do mês (risos). (p. 2)

Bem, obrigada... realizada... só o cansaço pelo excesso de trabalho no estágio. (se sentir bem)... Pra mim, é me realizar pessoalmente. Na família, na escola, na faculdade, em todos os sentidos, no amor... Estou muito bem obrigado no amor por enquanto. Até que dure, até que me provem o contrário (risos). Não vamos falar muito bem, que descamba. (p. 3)

Eu me sinto realizada, feliz, em busca de outros planos que dependem de mim... Então... certas mudanças... principalmente profissional... Mas... to bem comigo mesma!... Poder contar comigo para aquelas coisas que eu tenho pra desenvolver, para prestar, para fazer... com vários reconhecimentos... do trabalho que eu tenho... Quanto à questão familiar... a questão emocional... eu me sinto passando por uma fase bem tranqüila... estou bem. Correndo bastante, estudando bastante...

Ahhh... trabalhando um monte... mas faz parte... (P. 4)

Percebe-se que o modo como o professor está se sentindo é de extrema importância no exercício docente. A grande maioria das professoras entrevistadas diz estar se sentindo bem e em busca de algo novo. No discurso a seguir, fica evidente que não há como dicotomizar corpo-alma. Um reflete no outro por fazerem parte de um todo, de um ser humano integrado, ficando evidente como um problema de saúde afeta, de forma geral, a vida dessa professora:

Péssima, péssima, péssima, péssima porque eu adorava estar em sala de aula, eu gostava (chorou) do meu trabalho... Antes... (pausa) eu me dedicava mesmo, o que eu podia fazer pelos alunos... Então eu pesquisava, o que eu conseguia de material, eu dava aulas a mais, extras... organizava horários diferentes para eles se aprofundarem mais... Eu achava que eu... não vou dizer que eu era ótima, mas eu acho assim, que eu tentava fazer minha parte, né?... Esse problema que desmoronou tudo pra mim, dificultou tudo pra mim: comunicação, trabalho... em casa... porque... é aquela impaciência... mãe não tem paciência, irmã não tem paciência... por isso que eu digo... que eu não ligo mais se os estranhos se comportam dessa maneira, porque na minha família também é assim. A impaciência de repetir... as pessoas não têm paciência... (P. 9)

Difícilmente percebe-se a importância do corpo para a vida. Segundo Santin (1992), cada indivíduo ao longo de sua vida, vai construindo uma imagem do corpo a partir de sua experiência pessoal. Ele elabora e possui essa imagem através da vivência corporal. Por isso, entender o corpo de forma fragmentada, traz, como consequência, uma dicotomia de todas as instâncias de vida.

Ao mesmo tempo em que se percebe, nas entrevistas, as professoras dizendo que estão se sentindo bem, tranquilas, realizadas, há uma insatisfação ou cansaço que as acompanha e se associa ao ofício docente.

Fernández (2001) refere-se à queixa como um sintoma que denuncia um aborrecimento e que pode assegurar, concomitantemente, que tudo seja tal como está. A queixa ‘promove, em vez de a quem a faz, a permanência, e até o fortalecimento, da situação que a origina. De qualquer maneira, o aborrecimento gera mais aborrecimento’

(p. 112). Talvez, dessa maneira, as professoras continuem na mesma situação, não buscando soluções para seus problemas, permanecendo inertes.

As queixas mais utilizadas pelas professoras, participantes desta pesquisa, estão relacionadas à questão financeira e à falta de tempo:

(Pausa) Só assim, me sinto triste às vezes por não ter o reconhecimento no dinheiro. Financeiramente falando... Eu tenho que tirar tempo pra mim, entende... Eu trabalho só para o trabalho, eu não trabalho pra mim. Entende? Ganhar o meu dinheiro para o meu lazer. Ultimamente eu não to fazendo nada pra mim... é só para a escola e para a faculdade e nada mais... Mas não consigo ter tempo para cuidar de mim, para descansar. O único tempo que me dou é quando a gente vem aqui e se encontra. (P. 3)

Ahhh! Acho que tempo, tipo de coisa assim... eu gostaria de fazer muito mais coisa e não tenho tempo pra fazer... Ah... tempo assim de nos finais de semana poder sair, de poder ficar sem fazer nada, de poder ler livros de coisas que não são de escola... e eu não consigo. Porque eu acabei pegando esse ano uma carga horária muito grande e aí... (P. 4)

Quanto aos meus sonhos tem muito a ser realizado, mas tudo depende da grana. Tipo fazer Mestrado, né? Mas para o meu bolso, tá longe... A única coisa que me deixa impossibilitada é o dinheiro... A faculdade é cara para mim, então?... Eu tenho pouca vida fora da escola, né? (riu) Porque eu trabalho muito, eu to sempre aqui, então sobra pouco tempo para as outras coisas... (P. 5)

(pausa longa) Falta de tempo. Falta de tempo pra mim. Eu não consigo tirar um tempo pra mim (pausa). Porque eu tenho que fazer uma prova, eu tenho que corrigir prova, porque eu tenho que pegar a minha filha, porque eu tenho que ficar um pouco com ela, porque eu tenho que limpar a casa, porque eu tenho que lavar a roupa... e pra mim faz falta. Esse final de semana sobrou tempo para eu fazer minhas unhas. Depois de uns três anos que eu não fazia, eu acho? (P. 6)

A financeira só... Porque eu to superando ela... porque pra mim fica um pouco complicado... (P. 8)

Segundo Fernández (2001), a queixa é um lamento impotente que confirma e reproduz um lugar de dependência. São fáceis as queixas pela falta de tempo ou pela situação econômica, mas o que cada um faz para não permanecer nessa situação? Muitos se escondem atrás do trabalho, para não vivenciar a corporeidade em sua plenitude.

Muitas pessoas usam a queixa para descrever ou fazer uma suposta análise de sua realidade, acabando por impedir uma transformação, um crescimento do indivíduo: “O juízo crítico, o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, segundo como se operacionalize, pode gerar uma transformação maior ou menor do mundo externo” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 107).

Para a autora, com relação às queixas-lamento e à questão de gênero, torna-se lógico que, na medida em que as mulheres se reconhecem somente em função dos outros (seus filhos ou maridos), torna-se difícil chegar à crítica capaz de lhes proporcionar um “lugar de transformador as de si mesmas e das coisas que as rodeiam” (p. 108).

Muitas das professoras que se queixam da falta de tempo para cuidarem de si estão envolvidas com outras atividades, outras pessoas, tendo consciência de seu descuido de si enquanto sujeito desejante.

Eu acho tempo para tudo. Se tu olhar pra mim e pedir: P.3 eu preciso que tu faça para mim uma coisa no computador! Eu vou lá e faço, mas pra mim eu não consigo. Eu sou muito os outros... é o que todo mundo me diz... eu sou muito dos outros. Então, por exemplo, assim... eu não tenho tempo para entrar na Internet e procurar alguma coisa pra mim, mas pra ti eu tenho, tu entendeu? Eu me dão para os outros. (P. 3)

Tais queixas referentes à falta de tempo e à questão financeira, na visão das professoras entrevistadas, impossibilitam a busca de atividades em benefício próprio, como lazer ou continuidade na formação:

Não faço. Gostaria de fazer academia, mas está me faltando dinheiro. Assim, andei vendo os preços e eu achei caro... eu não to podendo gastar agora. Não ta dando. A única coisa que eu faço, quando o tempo me permite, quando não chove que nem hoje... eu vou caminhar... ouvindo música, cantando... (riu). (P. 1)

É...ahhh... acho que pelo pouco tempo. Acho que quem entrou para o Magistério sabe o que vai

passar. Tu tem prova, tu tem trabalho, tu tem que planejar. Que nem eu... tenho três turnos. Por exemplo, se eu quisesse fazer uma atividade física, não tem como, não tem condições por que não tem horário. Se eu tenho que ir para o banco, eu tenho que ir para o banco e voltar, porque mais tarde eu dou aula. Isso que eu digo pacata. Entendeu... é casa-escola, escola-casa, casa-escola. Não que eu não saia à noite, que eu não me divirta, mas assim, sei lá... uma atividade física pra ti te sentir bem fisicamente, né? Que seria bom, todo mundo deveria fazer, principalmente eu que tenho arritmia cardíaca.. Todo mundo deveria fazer e eu não consigo achar um tempo, entendeu? 100% pra mim. (P. 3)

Pela falta de tempo e financeiramente não dá, por enquanto. (P. 5)

Não... não tenho dinheiro! (riu) Eu queria muito, mas estou sem dinheiro... (P. 6)

Dificuldades... assim eu enfrento a falta de tempo, né? E falta de sono... eu precisaria dormir, eu preciso de tempo para dormir... e aí eu me reconstituo e aí eu encaro qualquer coisa... (P. 7)

Assim ó... como eu passei por uma dificuldade financeira, então, o que que eu fiz... aonde é de graça eu vou... (P.8)

Segundo Maciel (2000), os profissionais estão desafiados a planejarem a vida, devendo enfatizar a gestão do tempo, compreender que o ritmo acelerado exige cooperação e buscar um envolvimento com as pessoas com as quais trabalham. Também é preciso estarem preparados para situações inusitadas no cotidiano, prestando atenção não apenas àquilo que está diante deles, mas à globalidade na qual estão envolvidos. O cotidiano precisa ser percebido de modo consciente, buscando-se superar os fatores alienantes: “A criatividade, a iniciativa, a liderança e a intersubjetividade, são dinâmicas que necessitam contextos de experiência e expressão, através da administração do estresse. O que se pode mudar, o que se pode planejar, o que se deve evitar, são decisões fundamentais nesse processo” (p. 18).

A sobrecarga de tarefas, no caso das professoras, também com relação às tarefas domésticas, levam à má gestão do tempo e das prioridades. Por isso, a gestão do lazer sem culpa é um desafio para a grande maioria dos professores, que não se dão o direito de

usufruir seu tempo livre.

Alguns até se permitem caminhar, ir à academia, dormir, mas são raros aqueles que assim o fazem:

Ai, varia (riu)... Tipo assim, caminhar... nesse final de semana eu tava podre de cansada aí eu dormi... fazia tempo que eu não dormia de tarde... eu fiquei olhando tv aí os olhos foram abaixando, quando eu vi... 2h de sono até me assustei... Eu precisava... Eu gosto também, de ir pro cinema, assistir filme, dançar, ir para baile de CTG... (P. 1)

Eu faço porque eu gosto, né? Eu sempre fiz atividade física... e faço também porque eu preciso fazer, porque eu tenho problema de coluna... E são coisas que eu gosto, eu sinto falta... Na academia é um ambiente diferente, as pessoas vão porque elas estão a fim, porque elas não são obrigadas a ir... Então eu gosto do ambiente... então eu faço porque eu gosto, porque eu me sinto bem... (P. 4)

Tempo! Assim, de todos os turnos eu não tenho nenhum turno pra mim, quer dizer... só sexta à tarde... Então na sexta eu quero sentar e..., mas aí também, eu tenho... Mas a sexta perde toda... aí eu sei que domingo eu vou ter que trabalhar o dia todo... pra corrigir prova, pra elaborar, pra me organizar para a semana... mas eu preciso ter esse tempo... Aí eu sei que eu estou sendo egoísta... porque o domingo eu poderia reservar para a família e... pegar essa sexta e fazer o que eu tenho que fazer... É que eu não faço nada, assim... Mas é um tempo onde eu to sozinha... só pra mim... não tem ninguém... Mas eu não faço nada de especial pra mim... eu descanso... (P. 7)

Como se percebe, há possibilidade de se administrar o tempo livre, buscando a realização de atividades que proporcionem prazer.

Segundo Fernández (2001), os professores foram treinados em uma ensinagem dicotômica, onde tudo está muito separado, “corpo-mente, recreio-hora de aula, teoria-prática” (p. 167). Mas a realidade não é esta. O profissional docente é um todo integrado, não bastando apenas ser treinado metodologicamente, mas sim ser preparado inteiramente, com base num entendimento da condição humana e permitindo um tempo para si.

Nos dias de hoje, é importante que cada um dedique um tempo a si mesmo, mas



para isso seria importante caminhar rumo a uma formação pessoal.

#### 4.4 Grupo de formação pessoal

A inovação educativa parece ser o grande desafio para os novos tempos, uma vez que a velocidade das informações com as quais os educadores e educandos se defrontam no dia-a-dia leva a repensar o papel da escola e, em extensão, a formação dos professores.

Primeiramente o objetivo desta pesquisa era o de avaliar um grupo, já existente na escola, de formação pessoal com enfoque na corporeidade. No decorrer, emergiu o interesse de analisar a percepção de professores sobre sua corporeidade, não desmerecendo o grupo, mas utilizando-o para a identificação da relevância de uma formação que atingisse a totalidade do indivíduo.

Inicialmente, o interesse das professoras pareceu significativo, mas, no momento da participação propriamente dita, houve várias desistências por diversos motivos: falta de tempo, problemas familiares, problemas de saúde, entre outros. Apesar dessas intercorrências, deu-se continuidade ao objetivo proposto.

Ao mencionar a categoria “questões referentes a formação de professores”, percebe-se que quase sempre o que é oferecido e o que desejam alguns professores é a busca por metodologias de ensino para a aplicabilidade em sala de aula.

Todavia, nota-se, através da fala das professoras, que se for valorizada uma formação diferenciada, com enfoque na corporeidade, estar-se-á valorizando o ser professor.

Como já se analisou nos discursos, o próprio grupo foi significativo para as participantes, tanto na vida pessoal quanto na profissional:

Eu aprendi a dar mais valor para o cuidado de mim, principalmente com os nossos grupos aqui na escola que fazem com que a gente pense mais na gente. (p. 1)

O grupo de Psicologia, e é sério, tu pode ver eu vou toda estoncha né... Tu viu o ano passado... conforme os cursos eu fui me ajeitando e melhorando, esse ano também... O único curso de formação que eu gostei e gosto foi o de Psicologia... É o único que a gente

aprende coisas sobre si mesmo e que vale a pena fazer... Então esse curso que vem sendo oferecido aqui na escola dando um espaço para a gente deveria ter sempre... Ver Piaget e companhia já cansou, chega! Acho que temos que ter algo novo, uma formação mais diferenciada... (p. 2)

Dos nossos encontros aqui que a gente pode falar, a gente pode rir, a gente pode se abraçar, pode se beijar... É uma coisa assim... muito importante... eu acho que assim, até para ti ir dar aula tu tem outra visão. E já fazem duas semanas que a gente não faz e eu já to sentindo falta. (p. 3)

...eu acho que foi bem válido... até já falei para um monte de gente né? Até todas as pessoas que me diziam: Ah, mas tu não vai pra casa? Vai direto? Eu sempre dizia que eu estava fazendo uma hora, me dando esse tempo para fazer algo na qual eu nunca tinha feito em grupo, né? (p. 4)

...a única coisa que eu fiz que foi para mim, foi ir para o grupo, que eu tirava, que eu dava um jeito para vir porque eu achava que era bem relaxante, a gente conversava... Foi muito rápido... era uma hora só, mas... eu me sentia aliviada depois dos grupos... é o que me falta... conversa... e eu desabafei... foi bom... (p. 6)

Tipo o teu grupo... é tudo que eu gosto... espero que continue... eu gosto disso, me lembra a biodança, mexe com tudo na nossa vida... trabalha movimento. (p. 8)

Eu estava adorando o teu curso... porque era bastante de relaxar, de se concentrar, tava bom demais, tava uma maravilha... (p. 9)

Na opinião de Negrine (1998), a formação pessoal é uma vertente inovadora (seja quando se trata de formação inicial ou continuada) que se utiliza da via corporal, através de práticas corporais alternativas. Embora toda formação seja pessoal, o que se quer destacar com esta abordagem é que se trata de uma formação pela via corporal desvinculada dos métodos tradicionais de ginástica e de desporto, que “via de regra são funcionalistas e excludentes” (p. 22).

O tipo de formação proposto por Negrine (1998) deve oportunizar que o profissional em formação vivencie de forma lúdica sua expressividade corporal como um meio a mais que poderá completar sua formação. Tal formação fornece a possibilidade do sujeito ter mais disponibilidade corporal, um conhecimento melhor de suas capacidades e limitações e, ao mesmo tempo, possibilidade de refletir sobre elas.

Para tanto, procurou-se uma formação mais qualificada, centrada na melhora de sua auto-estima e imagem e, ao mesmo tempo, mantendo uma formação continuada na dimensão teórica e metodológica.

Para Falkenbach (1999), essa via de formação oportuniza reflexões significativas sobre o autoconhecimento. É uma formação na qual o corpo, na sua totalidade, é o protagonista da ação e da interação com os outros e com os objetos, revelando não apenas as limitações, mas também a capacidade potencial, provocando reflexões profundas, desencadeando mudanças comportamentais do professor em formação.

Percebe-se, nos discursos, que as professoras se sentiram bem realizando as atividades propostas, que estavam centradas, primeiramente, em momentos intrapsíquicos, para, posteriormente, tornarem-se um processo interpessoal, levando-as a uma reflexão da condição humana.

As relações interpessoais são desenvolvidas concomitantemente ao meio sociocultural, o que, segundo Falkenbach (1999), significa entender que o ser humano se desenvolve num ciclo, “não linear, mas complexo e dialético, que se projeta e é projetado para evoluir em totalidade” (p. 74).

Segundo Morin (1990), a dialética do desenvolvimento humano se apóia sobre o paradigma da complexidade. Para tratar dos assuntos da condição humana e do universo, não há uma fórmula universal para assuntos em comum. O paradigma da complexidade, para o autor, existe onde há vida, equilíbrios e desequilíbrios constantes, fato que contribui para a evolução de todos os aspectos humanos.

Dessa forma, por que não pensar em uma formação pessoal para os professores? Sabe-se que o autoconhecimento permite o desbloqueio de certas resistências, tornando possível o conhecimento de uma dimensão mais real das limitações frente a diferentes situações e, conseqüentemente, segundo Negrine (1998), “prepara o profissional para ter uma *postura de escuta* em relação aos demais, melhorando assim nossa compreensão e relação com os outros” (p. 22). Em vista disso, a atuação do professor em sala de aula tende a mudar.

O conjunto dos depoimentos revela o quanto o pensar não é um ato incorpóreo a

nossa corporeidade, forja-se nas relações com o mundo e com o mundo que somos nós.  
Buscar esta sintonia é fundamental para o exercício profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a percepção dos professores sobre sua corporeidade e as implicações da mesma na prática pedagógica. Foram abordados aspectos referentes à formação inicial e continuada, e a dinâmica das relações do professor no contexto em que está inserido. A partir de então, foi examinado o conceito de corporeidade e sua construção no decorrer da existência das pessoas. A pesquisadora tem clareza de que o trabalho é um recorte, os quais certamente outras pesquisas poderão esclarecer.

Percebeu-se que, ao estudar a corporeidade do professor, foi preciso compreender que tal conceito (MERLEAU-PONTY, 1996; SANTIN, 1986) está em constante construção, ao mesmo tempo em que garante uma imagem de homem, pois, a cima de tudo, esse conceito é uma presença, uma manifestação, designando tudo o que está relacionado com o envolvimento do ser humano em seus contextos, remetendo, em suma, à unicidade do ser, de sua existência, de sua singularidade.

A partir dessa concepção, para analisar a percepção dos professores sobre sua corporeidade, foi necessário ter conhecimento sobre a vida desses professores fora da escola, na instituição, nos seus relacionamentos e na sua vida pessoal. Dessa maneira, pôde-se identificar que o professor desconhece o termo corporeidade, pois há uma resistência que os acompanha em visualizar a vida como uma cadeia de relações interdependentes.

Assim, durante a realização dessa pesquisa, alguns pontos foram mais destacados, principalmente após as entrevistas com os professores. Primeiramente, percebeu-se que a docência, ao longo da história da educação no Brasil, foi se tornando uma profissão exercida principalmente por mulheres, justamente por elas terem características de

maternagem, ou seja, serem cuidadoras, continentas, afetivas, capazes de educar as crianças com mais prudência (LOURO, 2003).

Outro aspecto verificado nesta pesquisa foi que, a partir da feminização do Magistério, o trabalho das mulheres tem sido uma extensão do trabalho doméstico, já que a grande maioria das professoras abdica da grande parte do tempo com sua família, do cuidado de si, para dar continuidade ao ofício docente. É em casa, na maioria das vezes, que as mesmas preparam aula, corrigem provas, trabalhos, organizam os diários de classe, negligenciando um tempo que seria necessário para refletir, para aproveitar, para sentir, para se permitir ter prazer pela vida, fora do mundo do trabalho.

A independência da mulher trouxe, como contrapartida, um esforço aliado às tarefas domésticas, ou seja, carga dobrada de trabalho. O mundo contemporâneo exige esse tipo de comprometimento, mas não impossibilita ninguém de aproveitar os momentos com maior qualidade de vida.

Ter sido educado e condicionado para o trabalho não deveria impedir ninguém de viver. É tempo de cuidar de si mesmo, na medida em que isto tem implicações no contexto social.

Partindo da visão de que o ser humano foi treinado para o trabalho, torna-se necessário pensar nas competências e habilidades de cada um, bem como no tipo de formação adequado.

Os professores estão sendo formados a partir de um modelo com características da pedagogia tradicional e tecnicista, esperando sempre por metodologias de ensino para aplicabilidade em sala de aula. Percebeu-se que as professoras entrevistadas se frustraram com seus cursos de graduação, por terem expectativas de que seriam preparadas para o ofício docente.

Ao mesmo tempo em que elas clamam por uma visão diferenciada, o que elas esperam são técnicas de ensino, podendo possibilidades inovadoras, negligenciando, de alguma forma, o ser humano.

Embora se fale de competências, de pedagogia diferenciada, não é possível identificar onde ficariam as competências do professor como alguém cuja a vida é construída por sofrimentos, possibilidades e limitações, prazer, desprazer, alegrias, tristezas. Há uma certa tendência acerca de uma visão de corporeidade idealizada. Enquanto as pedagogias permanecerem como treinamento, há uma probabilidade de os professores continuarem se posicionando frente à educação de forma racional, querendo

apenas transmitir conteúdos, e percebendo o aluno como um receptáculo de informações (FREIRE, 1996).

Os cursos de formação dão ênfase à metodologia de ensino e à prática, mas falam muito pouco sobre o professor. Parece que ainda se pensa no dualismo corpo e alma e que, de certa forma, acaba-se sucumbindo à alma do professor. Respeito, autonomia, responsabilidade são conceitos adquiridos ao longo da vida, antes mesmo de alguém se tornar professor.

Assim, a situação atual em sala de aula pode ser caracterizada como baseada numa metodologia tradicional, de cunho academicista. Apesar de, em algumas entrevistas, haver uma rejeição a essa postura, no cotidiano da escola, verifica-se que ela ainda é a mais presente, talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas, de certa forma, por eles não conseguirem efetivar uma prática diferente.

O que freqüentemente se observa é que o trabalho do educador, assim como da maioria dos trabalhadores, está marcado pela alienação e estagnação, não permitindo que saia dessa acomodação, talvez pelo medo do desconhecido.

A representação do professor acomodado considera-o como profissional que carece de atualização. De modo geral, esses professores não visualizam alternativas de mudança e entendem que seu conhecimento já está pronto.

Deve-se considerar que a formação acadêmica dos profissionais da educação engloba duas etapas de formação: a inicial e a continuada. A inicial habilita o indivíduo a atuar em determinada área do conhecimento, sendo adquirida após a conclusão de um curso de licenciatura. A formação continuada envolve todas as aprendizagens decorrentes da atualização permanente, das experiências profissionais vivenciadas, associadas ou não a cursos de atualização, que ampliam a formação inicial. Ela deveria ser um reaprender permanente, não podendo ser compreendida apenas como acumulação de títulos acadêmicos; ela é bem mais ampla e complexa.

Percebeu-se, no que se refere à formação inicial, que as professoras buscaram fazer um curso relacionado à área de conhecimento, na qual tinham maior habilidade ou interesse pessoal, mas acredita-se que a grande maioria delas não questionou sobre o que o curso poderia proporcionar. O fato de não terem encontrado ferramentas que acreditavam necessárias para a sala de aula, acarretou uma certa frustração.

Com relação à formação continuada, a grande maioria procurou uma atualização freqüente, algumas por obrigação, outras por acreditarem necessitar de tal reciclagem. A formação continuada foi pensada neste estudo como os cursos que o professor procura

fazer na busca de aperfeiçoamento. Dessa forma, as professoras participantes da pesquisa, se não têm ou tiveram condições de realizar um curso de pós-graduação, fazem ou fizeram os cursos oferecidos pela escola, no decorrer do ano letivo.

No que diz respeito aos cursos oferecidos pela escola, as professoras se reportaram a eles de maneira insatisfatória. Pareceu que elas estavam cansadas de rever, ano após ano, teorias pedagógicas. Queriam algo diferenciado, mas voltavam sempre ao discurso de que precisavam de algo novo para trabalhar com os alunos.

A tomada de consciência, ou seja, identificar os determinantes a partir dos quais as pessoas agem, torna-se um fator importante no processo de desenvolvimento. Isso possibilita um redimensionamento à novas tomadas de decisão; porém, não é suficiente para provocar mudanças intrapessoais. Não basta refletir no sentido de reconhecer a importância da formação continuada, mas sim adotar estratégias de ação que rompam com a rotina que, de uma forma ou de outra, as pessoas acabam incorporando. A busca permanente de formação auxilia os profissionais a enfrentar os novos e velhos desafios impostos pela contemporaneidade.

Pensando nessa busca permanente de formação, o professor, para exercer sua profissão com maior criatividade, maior entusiasmo, maior diversidade, maior atuação, precisaria buscar um auto-conhecimento, antes ou concomitantemente ao processo formativo, para ter consciência da sua condição humana, bem como das características essenciais para o exercício da profissão.

Pelos discursos analisados, as respostas que as mesmas tentaram dar para seu ofício mostram a insegurança relacionada ao seu papel como professoras, em vista de acharem que a graduação não as preparou devidamente (metodologicamente!) para darem aula. Foi possível observar, nas falas de algumas entrevistadas, que há um desejo de mudar, ou seja, elas não permanecem nessa situação só porque querem ou por fatalismo; elas têm uma certa consciência disso e tentam reverter, de alguma maneira, tal situação. Porém, parecem ter dificuldades em dar o primeiro passo e encontrar os meios apropriados para gerar as mudanças desejadas. O professor não deve ficar esperando que alguém lhe diga o que fazer, já que as mudanças vão acontecer de acordo com os seus próprios desejos – eles são capazes de construir seus caminhos em direção às mudanças. As professoras desta pesquisa, na grande maioria, demonstraram tentar sair da visão tradicional de transmissão de conhecimento para uma visão mais crítica do processo educativo, valorizando o ser humano, o vínculo, os relacionamentos, a imagem, mas, concomitantemente, percebeu-se



que, enraizados a este desejo de mudança, estão os resquícios da visão tecnicista da educação: a preocupação centrada no conteúdo.

Ser professor (o ofício docente), para as entrevistadas, é também passar amor (aceitar o outro como o outro legítimo na convivência, conforme a concepção de MATURANA, 2001), além de constituir uma referência para os alunos. Com isso, percebeu-se que já estão caminhando rumo à mudança. Mesmo sabendo que esse processo requer paciência e força de vontade, algumas professoras estão tentando buscar um entendimento maior da totalidade do homem (a partir das vivências com o grupo de Formação Pessoal), posto que, sob a ótica da corporeidade, não há como fragmentar os sentimentos, as emoções, as frustrações dos professores e dos alunos do conteúdo a ser transmitido. Um depende do outro, para que o processo se dê da melhor maneira. Conteúdo é importante sim, mas, se não estiver vinculado ao cotidiano do aluno, ele simplesmente vai ser uma mera informação, pois o aluno tenderá a reproduzir o que foi lhe passado, não precisando refletir e nem vincular isso a vida dele e, muitas vezes, nem saberá o que fazer com a informação passada.

Para que o professor consiga interagir com maior qualidade em sala de aula, o “cuidado de si” é fundamental. O modo como está se sentindo facilitará ou dificultará o seu desempenho e/ou rendimento no exercício da docência. Mas, ao mesmo tempo em que a maioria das professoras diz estar se sentindo bem, há, subjacente a isso, uma insatisfação que as acompanha, e que nesta pesquisa denominou-se queixas.

As queixas das professoras estavam relacionadas à “falta de tempo” (para o “cuidado de si”) e à questão financeira que, no seu entendimento, as impossibilitava de vivenciar seu dia-a-dia na plenitude, como realmente gostariam, tanto no que se refere à vivência com a família e viagens, bem como à realização de atividades de não trabalho para si, como para à busca de uma formação continuada. Além disso, o ofício docente requer uma grande dedicação das professoras em períodos extra-classe, o que significa levar trabalhos para casa, corrigir provas, preparar aulas. Em vista disso, seria necessário rever os valores que orientam a sociedade e, ao mesmo tempo, tentar viver com melhor qualidade de vida. Não são o tempo nem falta de dinheiro os únicos determinantes que impossibilitam a realização desses desejos. Para isso, é importante pensar em uma formação inovadora, que venha oferecer um espaço no qual as professoras possam buscar um maior auto-conhecimento, e dessa forma, obter uma melhor qualidade de vida.

Foi possível identificar, nas falas das professoras, que a formação inicial se resume a uma formação acadêmica extremamente teórica, parcialmente distanciada da futura

atuação profissional, ao passo que a continuada, para a maioria, fica restrita (devido às questões financeiras) aos cursos oferecidos pela escola, que, em alguns momentos, não atendem às suas necessidades.

Torna-se necessário inovar. Isso significa romper com os modelos cuja eficácia não convence mais, mas que continuam sendo adotados. Um profissional, em primeiro lugar, deve agir segundo suas convicções, e não apenas fazer o que lhe foi dito por outrem, sobre como se deve agir nesta ou naquela circunstância.

É preciso ousar, no sentido pleno dessa palavra. Falar em amor sem temer ser chamado de piegas, meloso. É preciso ousar para dizer cientificamente que se estudou, aprendeu, ensinou, conheceu o próprio corpo por inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais apenas com esta última. É preciso ousar, para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (FREIRE in PAIVA, 2004, p. 57).

Para tanto, é necessário que os professores tenham uma formação mais qualificada, centrada na melhora de sua auto-estima e imagem. Por isso, esta pesquisa, esteve focada em um projeto que a pesquisadora propôs na escola em questão. Visto aos olhos dos outros como inovador, pensando na formação pessoal do professor, não dicotomizando-o, como se ele fosse uma máquina de transmissão de conhecimento, mas procurando visualizá-lo em sua totalidade.

Percebeu-se que, por mais que os professores clamem por uma formação diferenciada, há uma resistência que os acompanha. Em uma escola que conta, aproximadamente, com quarenta professores, tivemos a participação assídua de apenas cinco. O que isso quer dizer? É fácil queixar-se, mas difícil é mudar.

Das professoras que participaram dos grupos de formação pessoal, o resultado foi satisfatório. Em geral, elas se referiram aos grupos de forma satisfatória, “querendo mais” (solicitando a continuação dos grupos), pois ao compartilharem as experiências cresceram como grupo e individualmente. Isso foi importante. Não há como mudar repentinamente toda uma instituição, todo um legado, mas aos poucos isso se torna possível sim, bastando empenho, motivação e dedicação.

Por causa da incorporação do modo de viver, torna-se difícil mudar, pois as pessoas já “viveram de um determinado modo” quando a questão da mudança se coloca. A dificuldade das mudanças de pensamento, de valores, é grande. Isso se deve à inércia corporal, e não ao fato de o corpo ser um lastro ou construir uma limitação. Ele é a possibilidade e condição de ser. Além disso, o viver transcorre constitutivamente como

uma história de mudanças estruturais, na qual se conserva a congruência entre o ser vivo e o meio, e na qual, por conseguinte, o meio muda junto com o organismo que nele está (MATURANA, 2001, p. 61).

Para isso, é preciso aprender a olhar e escutar, sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão.

Assim, entende-se que a formação pedagógica (baseada na busca de teorias e metodologias de ensino) deve ser um dos alicerces na estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Entretanto, a formação tem ficado, em geral, restrita a conteúdos academicistas, prescindindo de uma dimensão humana, do professor como indivíduo. Isso implica, também, na busca de alternativas viáveis, dentre as quais o grupo de formação pessoal pode vir a ajudar. Então, por que não pensarmos em incluir uma formação pessoal, que visa buscar o autoconhecimento que, segundo Negrine (1998), se dá a partir da vivência de situações concretas, isto é, a partir da via corporal?

Por isso, a importância de se trabalhar o professor sob a ótica da corporeidade, que deve ser encarada como um conceito de completude do ser humano.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e Educação: A Paixão pelo Possível*. São Paulo: UNESP, 1998.

ANFOPE. *Formação de Profissionais da Educação e a Base Comum Nacional: construindo um projeto coletivo*. Florianópolis, 2002.

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

BAGGIO, André. Crise dos paradigmas: inter-transdisciplinaridade. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). *Educação: ensaios reflexivos*. Santa Maria: Pallotti, 2002.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdos*. São Pulo: Martins Fontes, 1977.

BENINCÁ, Elli. Prática Pedagógica: uma questão de método. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (Org). *Formação de Professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases – LDB*. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 05 nov. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais - PCN*. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/paramnac.shtm>> Acesso em: 05 nov. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Transversais*. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn1a4.shtm>> Acesso em: 05 nov. 2003.

CAIMI, Flávia Eloísa. Os Percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (Org). *Formação de Professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002.

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

- CATANI, Denice Bárbara. *Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre Formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Org). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1998.
- CUNHA, Jurema A. e cols.. *Psicodiagnóstico – R*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas: Papyrus, 1995.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. *A Universidade e o Ensino. Série Grandes Depoimentos*, Brasília: ABMES, 2002.
- FALKENBACH, Atos Prinz. *A Relação Professor/Criança em Atividades Lúdicas: A Formação Pessoal dos Professores*. POA: Edições EST, 1999.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, de corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Professor Paulo Freire e a Questão da Formação Docente*. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v.6, n.2, p. 125-138, dez. 1999. Entrevista concedida a Nedison Faria.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Quando um Corpo Acadêmico se Propõe a Olhar-se no Espelho: UPF e a Questão da Inovação no Nível Superior. In: PAIVA, Maria da Graça. *Conhecimentos Sem Fronteiras*. Passo Fundo: UPF, 2004b.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREITAS, Giovanna Gomes. *A consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GAIGER, Paulo. *Um ensaio sobre a corporeidade*. Revista Perfil, Porto Alegre, ano IV, n. 4, 2000.
- GALLO, Sílvio. *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*. 11. ed. Passo Fundo: Papyrus, 2003.

- GENTILI, Pablo. *A Falsificação do Consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GONÇALVES, M.A.S. *Sentir, Pensar e Agir – Corporeidade e Educação*. Campinas:Papirus, 1997.
- GRUPO DE PESQUISA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v.7, n.1, jul. 2000.
- ISAIA, Sílvia M.A. O professor de licenciatura e a docência: Aportes iniciais. *Revista CAESURA*. Canoas, p. 43-50, jul.-dez., 2000.
- IWANOWICZ, Bárbara. A Imagem e a consciência do corpo. In: BRUHNS, Heloisa Turini. *Educação Física e Treinamento*. Campinas: Papirus, 1986.
- KEHL, Maria Rita. As máquinas falantes. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Homem Máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- KOCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LAPLANCHE; PONTALIS. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LEFÉVRE, F.; LEFÉVRE, A.M.C. *Recuperando a Fala Social – TSP/USP/HSP – EIXO*. Promoção de Saúde, série monográfica nº 9. São Paulo, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública : a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MARIOTTI, Humberto. In: MATURANA, Humberto. *A Árvore do Conhecimento*. São Paulo : Palas Athena, 2000.
- MATURANA, H. *Emoções e Linguagens na Educação e na Prática*. BH: UFMG, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Formação Humana e Capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Amar e Brincar: Fundamentos Esquecidos do Humano*. SP: Palas Athenas, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. *A Estrutura do Comportamento*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- \_\_\_\_\_. *O Visível e o Invisível*. São Paulo: Papirus, 1980.

\_\_\_\_\_. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MINAYO, M.C. *Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6. ed, São Paulo: Cortez, 2002.

MÜHL, Eldon Henrique. Pressupostos da construção subjetiva e da reconstrução coletiva dos saberes da sala de aula. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (Org). *Formação de Professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002.

NÓVOA, Antônio (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NEGRINE, Airton. *Terapias Corporais: Formação Pessoal do Adulto*. Porto Alegre: Edita, 1998.

PERRENAOUD, P. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENAOUD, P. *Construir as Competências desde a Escola*. POA: Art Med, 1999.

PERRENAOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. POA: Artes Médicas, 2000.

PLACCO, V.M.N.S. Psicologia da Educação e Prática Docente: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula? In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RENAUD, Claude-Pujade. *Linguagem do silêncio: expressão corporal*. São Paulo: Summus, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História de educação no Brasil (1930/1973)*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROUANET, Sérgio Paulo. O Homem-Máquina Hoje. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Homem Máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SALZER, Jacques. *A expressão corporal: uma disciplina da comunicação*. São Paulo: Difel, 1993.

SANTIN, Silvino. Corporeidade – prazer – jogo: desafio para repensar o projeto antropológico. *Contexto & Educação*, Ijuí, Ano VIII, n. 29, 1986.

\_\_\_\_\_. Perspectivas na visão da corporeidade. *Educação Física e Esportes. Perspectivas para o séc. XXI*. In: MOREIRA, Wagner Ney (Org). Campinas: Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. POA: EST, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação Física: Ética – Estética – Saúde*. Porto Alegre: Edições ESI, 1995.

\_\_\_\_\_. *A Biomecânica entre a Vida e a Máquina: Um acesso Filosófico*. Ijuí : Ed. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2000.

SANTOS, M.P.. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHÓN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, José Nilo. Educação e Imperialismo no Brasil. *Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro: Cortez, 1980.

TRIVINOS, Augusto N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VICTORA, C.G.; KNAUTH, D.R.; HASSEN, M.N.A. *Pesquisa Qualitativa em Saúde – Uma introdução ao Tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.



## **ANEXOS**

## **ANEXO A - Termo de Consentimento Informado**

Ao assinar este documento, estou consentindo formalmente em ser entrevistado pela Psicóloga Karine Callegari, aluna do curso de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo.

O estudo tem por objetivo uma análise da percepção dos professores sobre sua corporeidade e as implicações na prática pedagógica.

Recebi da Psicóloga as seguintes orientações:

1) Esta pesquisa consta de duas partes. A primeira está relacionada aos encontros em grupos de formação pessoal..

2) A segunda etapa consta de uma entrevista, cujas respostas serão anotadas, sendo realizada em um lugar isolado e privativo e ocorrendo a sua gravação e/ou filmagem.

3) As informações coletadas durante a entrevista serão anotadas pela Psicóloga. No final da entrevista, a mesma lerá as anotações para eu corrigir e confirmar o que foi anotado.

5) Terei garantido a confidencialidade e o sigilo referentes a minha identidade e serei designado como professor (1, 2, 3, ...), para fins de identificação posterior dos resultados das avaliações.

6) A minha participação na pesquisa será voluntária. Concordando ou recusando em participar, não obterei vantagens ou serei prejudicado em meu local de trabalho. Não serei obrigado a responder todas as perguntas, podendo interromper ou cancelar a entrevista, bem como minha participação neste estudo, a qualquer momento. Não haverá ônus financeiro para nenhuma das partes.

7) Necessitando outros esclarecimentos sobre a minha participação na pesquisa, ou querendo cancelar a entrevista realizada, entrarei em contato com a Psicóloga.

8) Nenhum membro do corpo docente ou administrativo desta escola ou de qualquer instância da área da educação terão acesso aos dados levantados na forma de pesquisa de dados ou entrevista, realizados para este estudo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data:

Assinatura da pesquisadora:

## ANEXO B - Termo de Autorização Institucional

Ao assinar este documento, estou consentindo formalmente que a Psicóloga Karine Callegari, aluna do curso de pós-graduação *strictu sensu* – Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo realize dentro da Escola Estadual Mestre Santa Bárbara a realização de grupos de Formação Pessoal e as entrevistas necessárias para dar prosseguimento à dissertação ‘PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE SUA CORPOREIDADE: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA’.

O estudo tem por objetivo uma análise da percepção dos professores sobre sua corporeidade e as implicações desta percepção na sua prática pedagógica.

Recebi da Psicóloga as seguintes orientações:

1) A escola não terá nenhuma despesa ou responsabilidade advinda do trabalho, que constará de Grupos de Formação Pessoal e numa entrevista entre a Psicóloga e o professor, realizada em um lugar isolado e privativo e ocorrendo a sua gravação e/ou filmagem.

2) As informações coletadas serão posteriormente utilizadas de forma exclusiva em sua pesquisa.

3) Será garantida a confidencialidade e o sigilo referentes a identidade dos professores; nenhum professor ou membro administrativo desta ou de outra instituição, bem como de fora dela terão acesso a estas informações.

4) A participação na pesquisa será voluntária. Concordando ou recusando em participar, os professores não obterão vantagens ou serão prejudicado em seu local de trabalho, não sendo obrigados a responder todas as perguntas, podendo interromper ou cancelar a entrevista, bem como sua participação neste estudo, a qualquer momento.

5) Necessitando outros esclarecimentos sobre a pesquisa, o professor ou a direção deverão entrar em contato pessoal com a Psicóloga.

Assinatura: \_\_\_\_\_  
Direção

Data:

Assinatura da pesquisadora:

## ANEXO C - Entrevista

Sexo:

Idade:

EM ou EF:

Tempo de docência:

Carga horária:

- 1) Como você se sente atualmente?
- 2) Como você se vê nesta fase da vida: sonhos, realizações, frustrações?
- 3) Quais as dificuldades que você encontra na sua vida?  
(Que tipos de dificuldades você enfrenta atualmente?)
- 4) Que momentos você considera mais significativos na sua vida (Tanto experiências positivas quanto negativas)?
- 5) Como sua família vê suas atividades profissionais?
- 6) Como é sua vida fora da escola?
- 7) Você é convidado para algum evento?
- 8) O que você faz nas horas de folga/livres?
- 9) Você faz alguma atividade para benefício próprio? Porque? Como se sente ao fazê-la?
- 10) Me fale um pouco da sua trajetória acadêmica:
- 11) Quais eram suas expectativas com relação ao curso de graduação? E agora?
- 12) Como você relaciona a sua formação com o seu trabalho?
- 13) Como você se sente/ se vê como professor?
- 14) Que opinião você acha que os alunos têm de ti? Em termos gerais: como pessoa, profissional, conhecimento...
- 15) Você acha que os alunos se sentem encorajados para conversarem com você sobre assuntos de aula ou pessoais?
- 16) Como você acha que os colegas e direção se relacionam contigo?
- 17) Você busca cursos de aperfeiçoamento profissional? Como? Quando?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)