



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Giovânia Alves Costa

Educar com a ecosofia e a somática: provoc-ações a partir de experiências corporais com licenciandas em pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2025

Giovânia Alves Costa

**Educar com a ecosofia e a somática: provocações a partir de experiências corporais
com licenciandas em pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2025

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C838 Costa, Giovânia Alves
Educar com a ecosofia e a somática: provoc-ações a partir de experiências corporais com licenciandas em pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Giovânia Alves Costa. – 2025.
278 f.

Orientador: Walter Omar Kohan.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Corpo – Teses. 3. Arte – Teses. 4. Ecosofia – Teses. 5. Bem-viver – Teses. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br

CDU 37

Educar com a ecosofia e a somática: provoc-ações a partir de experiências corporais com licenciandas em pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro © 2025 by Giovânia Alves Costa is licensed under [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Assinatura

Data

Giovânia Alves Costa

**Educar com a ecosofia e a somática: provocações a partir de experiências corporais
com licenciandas em pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a. Rosa Malena de Araújo Carvalho

Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. André Bocchett

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a. Luciana Velloso da Silva

Faculdade de Educação – UERJ

Rio de Janeiro

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho para: Conceição Aparecida de Cássia e Costa (mamãe), assim cheia de nomes de santo. E IMX, assim abreviada e quase anônima

“Nada podendo dar, dedico a própria dedicatória, que absorve tudo que tenho a dizer.”

Barthes (1989)

AGRADECIMENTOS

Ao IFRJ, que me concedeu o direito de fazer esta pesquisa em licença laboral completa; ao grupo de teatro VIDA VIVA do IFRJ/CAC; à equipe médica que me tratou e acolheu; à terapeuta que segurou a onda durante a pandemia e o câncer; ao mastologista que me operou riscando de leve meu corpo como um artista; a meu amado-enfermeiro-irmão; à família e aos agregados, cada um sabe como e por quê; a IMX pela presença atenta, apesar da distância; a UERJ, ProPEd e NEFI, por acolherem a pesquisa; às colegas leitoras do NEFI da Zona Oeste, Norte e além-mar; ao menino-mestrando de Bangu pelo carinho e ajuda tecnológica; às alunas da PPP-2/2022 que participaram do campo da pesquisa; a COART; à professora da UFRJ, coordenadora do CINEAD, que encontrei por acaso e, depois de um abraço e um café, saí com a indicação de um professor, de nome engraçado, da UFRJ, com quem fui fazer biodança; a ele também agradeço pelo muito que trouxe para a pesquisa; ao grupo de estudos Pandemia Pensante, pelas horas de troca em tempos difíceis; aos participantes das oficinas e encontros cheios de troca na construção da rede de pesquisadores do corpo; ao cientista “maluquinho de Barbacena”, pelas trocas divertidas e provocativas; ao amigo da adolescência que voltou a ficar tão presente desde que adoeci e que, pelo fuso horário invertido dos territórios que habitamos, possibilitou tantos cafés da manhã afetuosos, diminuindo a solidão do processo; ao artista-educador pelas aulas e inspirações; à produtora-curadora-amiga pelas possibilidades que me proporcionou de ver e pensar teatro, arte, educação; ao companheiro das noites teatrais; à amiga da *casa dos lobos* que me inspira porque transpira arte; aos *Fodidos Privilegiados*, pela festa teatral que chegou pra sacudir tudo e me divertir na reta final do processo. À Francine, que chegou em minha vida aos 50 anos para me ensinar a amar e ser menos brava.

Eu não estou interessado em nenhuma teoria
Nem nessas coisas do oriente, romances astrais
A minha alucinação é suportar o dia a dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais.
Amar e mudar as coisas
Amar e mudar as coisas me interessa mais.

Belchior (1976)

RESUMO

COSTA, Giovânia Alves. Educar com a ecosofia e a somática: provocações a partir de experiências corporais com licenciandas em pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2025.

Esta investigação foi desenvolvida por um corpo de professora-artista que, no exercício da docência, percebeu a importância de sua formação em dança e teatro. E, ao experimentar o corpo-vivo atuando em sala de aula, constatou ser o aprendizado artístico tão ou mais significativo que aquele da licenciatura. Através de uma escrita performática, assume que a crise ambiental contemporânea se vincula às demais crises e é urgente que a educação se liberte de dualismos metafísicos, como corpo e mente, homem e natureza, responsáveis pela relação utilitária e abusiva homem-natureza. Ecosofia e somática são dois conceitos-musculares da pesquisa para propor estratégias e práticas de invenção de outros modos de subjetividade. A ecosofia como conceito orientador e a somática como dispositivo de produção de subjetividades ofereceram a possibilidade de investigar o impacto de estudar o corpo desde/com o corpo na formação pedagógica. Durante a pesquisa evidenciou-se que as mulheres cursando pedagogia que constituíram a amostra do trabalho enfrentam diferentes graus de dificuldade na relação com o próprio corpo. Atesta-se a ausência de espaços próprios para trabalhos corporais nos ambientes educacionais tradicionais e indica-se a possibilidade do vazio como espaço pedagógico. Afirma-se a urgência de uma educação sensível que não mais hierarquize saberes intelectuais e desprivilegie saberes do corpo. O conceito de imagem privilegiada, proposto por Bergson em *Matéria e memória*, possibilita a compreensão de um *continuum*, pois entre o corpo individual (imagem privilegiada) e as demais imagens (matéria do mundo) humanas e não humanas não há diferença de natureza, mas de grau. Isso permite afirmar um entendimento de corpo, na sua inteireza, sem a primazia do cérebro, no processo do conhecimento. Em Bergson, o cérebro é responsável pela ação motora e pela escolha, dentre o total da virtualidade do passado, da lembrança útil para a ação. A percepção é voltada para a ação e o presente é sensorio-motor. A atenção pode ser pensada como uma atitude do corpo e, portanto, trabalhos somáticos podem contribuir para a ampliação da atenção e construção de corpos mais criativos. O trabalho somático na formação docente se coloca então como resistência e (des)educação dos corpos docilizados por anos de escolarização, que chegam na universidade. As ciências da educação acumularam saberes sobre o corpo, mas este segue imune à gravidade, mero conceito, na formação docente. Falamos e escrevemos sobre o corpo, enalteçemos a importância da experiência em geral, mas, na construção de subjetividade das futuras professoras, experimentamos poucas ações corporais outras que falar e escrever. Na defesa da interdependência da vida e com pés firmes em Gaia, o texto apresenta, em cenas que se interligam, a importância de reaprendermos a respirar, tocar, confiar, cuidar da voz, criar uma disposição renovada para a docência, assumindo que o corpo é vivo e não corpo-máquina. Assim, conclui-se sugerindo o saber somático para somar-se aos saberes docentes necessários à educação que precisamos no século XXI: antirracista, feminista e contracolônia na construção do Bem viver, conceito em construção, inspirado pelos modos de vida dos povos originários para resistir à mercantilização da vida.

Palavras-chave: educação; corpo; ecosofia; somática; bem viver.

ABSTRACT

COSTA, Giovânia Alves. *Educating with ecosophy and somatics: provocations based on bodily experiences with undergraduate students in pedagogy at the State University of Rio de Janeiro*. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2025.

This research was developed by a teacher-artist's body who, in the course of teaching, realised the importance of her formation both in dance and theatre. And when experiencing the living-body acting in the classroom, realised that artistic learning was just as, if not more, significant than a mere degree. Through a performative writing, was understood that the contemporary environmental crisis is linked to all others crisis and that it is urgent that education frees itself from metaphysical dualisms, such as body and mind, man and nature, which are responsible for the utilitarian and abusive man-nature relationship. Ecosophy and somatics are two of the research's muscle concepts for proposing strategies and practices for the invention of other modes of subjectivity. Ecosophy as a guiding concept and somatics as a device for producing subjectivities offered the possibility of investigating the impact of studying the body from/with the body in pedagogical training. During the research, it became clear that women studying pedagogy, who made up the study sample, face varying degrees of difficulty in their relationship with their own body. The lack of proper spaces for body work in traditional educational environments is attested and the possibility of the void as a pedagogical space is indicated. It affirms the urgency of a sensitive education that no longer hierarchises intellectual knowledge and disregards knowledge of the body. The concept of the privileged image, proposed by Bergson in *Matter and Memory*, makes it possible to understand a continuum, since between the individual body (privileged image) and the other human and non-human images (matter of the world) there is no difference in nature, but in degree. This allows us to affirm an understanding of the body in its entirety, without the primacy of the brain in the process of knowledge. In Bergson's, the brain is responsible for motor action and for choosing, from the totality of past virtuality, the memory that is useful for action. Perception is geared towards action and the present is sensorymotor. Attention can be thought of as an attitude of the body and, therefore, somatic work can contribute to broadening attention and building more creative bodies. Somatic work in teacher training is therefore seen as resistance and (de)education of docilized bodies by years of schooling, and which then arrives at university. Educational sciences have accumulated knowledge about the body, but it remains immune to gravity, a mere concept, in teacher training. We talk and write about the body, we praise the importance of experience in general, but in the construction of the subjectivity of future teachers we experience few bodily actions other than talking and writing. In defence of the interdependence of life and with its feet firmly planted on Gaia, the text presents, in interconnected scenes, the importance of relearning how to breathe, touch, trust, take care of our voice, creating a renewed disposition for teaching, assuming that the body is alive and not a body-machine. It concludes by suggesting that somatic knowledge should be added to curricula in pedagogy for the education we need in the 21st century: anti-racist, feminist, counter-colonial in the construction of Good Living, a concept under construction inspired by the way of life of indigenous peoples to resist the commodification of life.

Keywords: education; body; ecosophy; somatics; good living.

RESUMEN

COSTA, Giovânia Alves. *Educar con ecosofía y somática: provocaciones a partir de experiencias corporales con estudiantes de graduación en pedagogía de la Universidad del Estado de Río de Janeiro*. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2025.

Esta investigación fue desarrollada por un cuerpo profesora-artista que, en el ejercicio de la docencia, percibió la importancia de su formación en danza y teatro. Y, al experimentar el cuerpo-vivo actuando en sala de aula, constató que el aprendizaje artístico era tanto o más significativo que la carrera. A través de una escrita performática, se asume que la crisis ambiental contemporánea está vinculada a las demás y es urgente que la educación se libere de dualismos metafísicos, como cuerpo y mente, hombre y naturaleza, responsables de la relación utilitaria y abusiva hombre-naturaleza. La ecosofía y la somática son dos conceptos-musculares de la investigación para proponer estrategias y prácticas de invención de otros modos de subjetividad. La ecosofía como concepto rector y la somática como dispositivo productor de subjetividades ofrecieron la posibilidad de investigar el impacto de estudiar el cuerpo desde/con el cuerpo en la formación pedagógica. Durante la investigación, quedó claro que las mujeres estudiantes de pedagogía que componían la muestra del estudio enfrentan diversos grados de dificultad en la relación con su propio cuerpo. Se constata la ausencia de espacios aptos para el trabajo corporal en los ambientes educativos tradicionales y se señala la posibilidad del vacío como espacio pedagógico. que ya no jerarquice los conocimientos intelectuales y desprece los conocimientos corporales. El concepto de imagen privilegiada, propuesto por Bergson en *Materia y Memoria*, permite comprender un *continuum*, ya que entre el cuerpo individual (imagen privilegiada) y otras imágenes humanas y no humanas (materia del mundo), no hay diferencia de naturaleza, sino de grado. Esto nos permite afirmar una comprensión del cuerpo, en su totalidad, sin la primacía del cerebro, en el proceso de conocimiento. En Bergson, el cerebro es responsable de la acción motora y de la elección, entre la total virtualidad del pasado, del recuerdo útil para la acción. La percepción está orientada a la acción y el presente es sensoriomotor. La atención puede considerarse como una actitud del cuerpo y, por tanto, el trabajo somático puede contribuir a ampliar la atención y a construir cuerpos más creativos. El trabajo somático en la formación docente es visto entonces como resistencia y (des)educación de cuerpos dóciles por años de escolarización y que llegan a la Universidad. Las ciencias de la educación han acumulado conocimientos sobre el cuerpo, pero éste sigue siendo inmune a la gravedad, un mero concepto, en la formación docente. Hablamos y escribimos sobre el cuerpo, ensalzamos la importancia de la experiencia en general, pero en la construcción de la subjetividad de las futuras docentes experimentamos pocas acciones corporales más allá de hablar y escribir. En defensa de la interdependencia de la vida y con los pies firmemente plantados en Gaia, el texto presenta, en escenas interconectadas, la importancia de reaprender a respirar, a tocar, a confiar, a cuidar nuestra voz, a crear una renovada disposición para la enseñanza, asumiendo que el cuerpo está vivo y no es un cuerpo máquina. Concluye sugiriendo que el saber somático se suma a los saberes docentes necesarios para la educación que necesitamos en el siglo XXI: antirracista, feminista, contracoloniales en la construcción del Buen Vivir, un concepto en construcción inspirado en el modo de vida de los pueblos originarios para resistir a la mercantilización de la vida.

Palabras clave: educación; cuerpo; ecosofía; somática; buen vivir.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATP Adenosina Trifosfato

BMC Body-Mind Centering

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIFE Colóquio Internacional de Filosofia e Educação

CMI Capitalismo Mundial Integrado

COART Coordenadoria de Artes e Oficinas de Criação

COP27 Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas de 2027

CPT Centro de Pesquisa Teatral (CPT)

EBTT Ensino básico, técnico e tecnológico

EE Exercício Errante

EUA Estados Unidos da América

FHC Fernando Henrique Cardoso

FURG Universidade Federal do Rio Grande

GAE Grupo Ambiente - Educação

GEPEC/UNICAMP Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada da Universidade Estadual de Campinas

IFCS Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

INPS Instituto Nacional de Previdência Social

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras Língua Brasileira de Sinais

MEC Ministério da Educação

MPB Música popular brasileira

NEFI Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE Plano Nacional de Educação

PNQE Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil

PPP Práticas Políticas Pedagógicas

ProPEd Programa de Pós-Graduação em Educação

ProPEd/UERJ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

R.E.S. Le Regroupement pour l'éducation somatique

RJ Rio de Janeiro

SEEDUC-RJ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SÔMA Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento

SSV Sistema Salesiano de Vídeos Educativos

TCLE Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UDF Universidade do Distrito Federal

UEG Universidade do Estado da Guanabara

UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

URJ Universidade do Rio de Janeiro

USP Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: UERJ vazia na pandemia	26
Figura 2: Foto das coxias do teatro Sérgio Cardoso, São Paulo	39
Figura 3: Aquecimento na coxia antes da apresentação de Hamleto, Teatro Dulcina, Rio de Janeiro.....	39
Figura 4: Atlas, Titã da mitologia grega.....	46
Figura 5: Abaporu, de Tarsila do Amaral.....	47
Figura 6: Impressão/montagem, oficina SESC de Friburgo, 2024.....	60
Figura 7: Os cinco sentidos, de Hans Makart.....	80
Figura 8: Cartaz da Direção e da Coordenação da Faculdade de Educação da UERJ	83
Figura 9: Arquivo impresso em A4	86
Figura 10: Tapetes e bolas de borracha para práticas corporais	123
Figura 11: Capas de dois cadernos das participantes	141
Figura 12: Marina Abramović, <i>Rhythm 0</i> , 1974.....	193
Figura 13: Intervenção artística urbana na praia do Flamengo, RJ	203
Figura 14: Criança no quintal de casa e crianças da Aldeia Viva	203
Figura 15: Horta da Aldeia Viva	204
Figura 16: E.E. XI CIFE: Estudar?.....	204
Figura 17: Montagens do retiro <i>Estudos indóceis</i> , da metodologia AND, Guapimirim, RJ, 2022.....	205
Figura 18: E.E. XI CIFE: Estudar?.....	205
Figura 19: Parede da UERJ	210
Figura 20: Intervenção artística na rachadura.....	211
Figura 21: América invertida, desenho de Joaquín Torres García, 1943	227
Figura 22: <i>Teias de atenção</i> , Tomás Saraceno, artista argentino, 2018	232
Figura 23: <i>Colocar os pés no Chão</i> , de Nelson Felix.....	232
Figura 24: Montagem final da experiência. Título: “Flor da língua do assentamento luminoso. Força da cura: ancoragem da língua leve”.....	245

SUMÁRIO

CARTA PARA FREIRE	16
1 BATIDAS DE MOLIÈRE	21
1.1 Quando?	21
1.2 Como?	27
1.3 O quê?	32
2 COXIA	39
2.1 Somática	40
2.2 Educação somática	41
2.3 Ecosofia	49
3 RUBRICA/CORTINA	61
3.1 Corpo?	64
3.2 Imagem privilegiada	71
3.3 Educação?	76
4 PRÓLOGO: A BUSCA	81
5 PRIMEIRO ATO: O CAMPO DA PESQUISA	88
5.1 Encontros – Experimentações e reflexões sobre o peso do corpo na formação docente	93
6 INTERVALO	143
7 QUEM?	148
8 SEGUNDO ATO: CENAS	155
8.1 Profissão: professora?	155
8.2 Que cara tem uma professora?	157
8.3 Hábito: uma memória do corpo	159
8.4 Disposição	164
8.5 Esgotamento	167
8.6 Falar	170
8.7 Respirar	176
8.8 Voz	179
8.9 Silêncio ou silenciamento?	181

8.10	Tocar.....	186
8.11	(des)educar.....	193
8.12	Na prática a teoria é outra?	196
8.13	Ecossomática	198
8.14	Espaço.....	206
8.15	Vazio.....	213
8.16	Saberes docentes.....	216
8.17	Saber somático.....	223
9	EPÍLOGO: BEM VIVER	228
	CARTA PARA WALTER	233
	APENSOS.....	240
	REFERÊNCIAS	249
	ANEXOS	261

CARTA PARA FREIRE

Olá, Paulo,

Muitas cartas estão sendo escritas a você pelo seu centenário. Já mandei uma¹, mas surgiu um ponto que gostaria de trocar com você. Te conto que quando menina queria ser bailarina. Comecei cedo a ter aulas de balé, que, como deve saber, exigem muita disciplina. Foi muito duro! Os pés chegavam a sangrar. Parece que hoje em dia as meninas que querem dançar têm muitas outras opções, mas naqueles idos dos anos 80 de Brasil não era assim. Acabei preferindo o teatro, que também exigia muito do corpo, mas que achei mais divertido e mais potente para mudar o mundo. Sim, eu queria isso e escolhi a arte como minha arma. Os anos de chumbo tinham passado e estávamos, nós, os jovens, muito motivados a agarrar a política e fazer acontecer. Grupos de teatro renasciam e nasciam outros, autores proibidos eram enfim encenados e íamos aos poucos fazendo a nossa história.

Cheguei a fazer parte de grupos importantes e conheci grandes mestres que foram fundamentais para minha formação e, claro, na construção do que aprendi a chamar, tempos depois, de minha subjetividade. Agradeço a cada um deles pela marca na minha existência, mas confesso que entendi, depois destes encontros, que era movida por uma crença que não se sustentou no exercício da profissão de artista. Eu acreditava que para ser um grande artista era preciso ser um grande ser humano. Mas, como testemunha da minha época, vi, participei ou soube de grandes obras que foram criadas em meio a processos dolorosos. Tiranias, abusos, autoritarismo, exploração e muitas outras mazelas faziam parte dos processos. Passei a considerar que estava errada. A produção de uma obra do Brecht, por exemplo, que nos ensina a não nos submetemos à opressão, pode se dar num ambiente opressivo, autoritário. Separei a estética da ética e fui desanimando.

Algo também parece ter se dado ali pelos anos noventa que os grupos foram sumindo, um teatro meio burguês foi tomando conta dos palcos. Pelo menos essa era minha impressão. Hoje sei que foram as políticas neoliberais que nasceram lá e estavam chegando aqui que começavam a nos individualizar, a nos fazer mais consumistas. Isso

¹ COSTA, Giovânia. Analfabetismo tecnológico. *In*: SOUZA, Cidival Moraes (coord.). **Cartas para Paulo Freire**: escritas aos que ousam esperar. Campina Grande: EDUEPB, 2021, p. 111-119. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Cartas-a-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

tudo que você sabe tão bem e nos ensinou e ensina a resistir. O que eu podia fazer? A vida toda tinha me preparado para ser artista!

Mas a vida tem seus segredos, não é mesmo? A gente nem sabe quando começam as mudanças na gente. Eu tinha feito um curso de comunicação social, atendendo à pressão social para fazer algo sério, além de teatrar e dançar. Desde o estágio para conclusão do curso, no SSV (Sistema Salesiano de Vídeos Educativos), a educação tinha entrado na minha vida de uma forma muito específica. Os salesianos queriam que os vídeos educativos fossem mais atraentes, menos chatos. Eu, da comunicação, é que ficava com a responsabilidade de falar para as educadoras experientes que estava chato e como podíamos melhorar. Foi um tempo bom! Apesar da pouca idade e de nenhuma experiência, me ouviam. Coisa dos salesianos mesmo, pois Dom Bosco protegia a minha ousadia juvenil às vezes expressa de qualquer jeito na mesa com os padres. Comecei a frequentar, desde então, congressos e palestras sobre educação.

Muitos anos depois, vivendo frustrações por não estar fazendo arte do jeito que eu sonhava e com muitas dificuldades financeiras, peguei o diploma de bacharel em comunicação e fui bater na porta da TV Educativa, no RJ, onde já vivia fazia um tempinho. O ano era 1995 e o MEC inaugurava a TV Escola. Consegui emprego! Comecei assistente da coordenação, tirando xerox. Depois fui aprendendo e crescendo profissionalmente. Em 96 a LDB chegava e você com certeza se lembra da esperança que pulsava. Você estava lançando o livro *Pedagogia da autonomia* e é por causa de uma coisa que você escreveu neste texto que me deu vontade de te escrever. Mas já chego aí... Antes tenho que contar mais coisas, acho. Senão, corre o risco de você não entender a minha inquietação.

Desde 1992 estou em contato direto com o campo da educação. Fui gostando tanto da coisa que decidi fazer outra formação. Fiz Filosofia já com 35 anos de idade e me tornei professora. Um longo caminho, talvez outra hora eu possa contar. O que eu queria agora era falar de um estranhamento por ler tanta coisa bonita sobre educar, sobre ser professor, sobre educação e ainda estarmos tão distantes de uma educação dita de qualidade. Aliás, acho que estamos tão perdidos que talvez ainda não tenhamos claro o que estamos querendo quando afirmamos esta qualidade desejada. Sei que as políticas públicas têm a ver com isso. Poderíamos ficar conversando horas sobre as diferenças do

governo FHC para os governos petistas², ou do desastre que aconteceu não só na educação, mas em todos os campos com o desgoverno que começou no golpe de 2016³. Mas deixa esta prosa suspensa, senão a gente entristece e pode até paralisar esta que preciso ter com você.

Fiz a licenciatura e comecei logo a trabalhar na rede estadual do Rio de Janeiro. Sabe qual foi uma das minhas surpresas? Ser professora era uma profissão muito cansativa. Fim do dia sempre exausta! Como exigia do corpo e da voz! Nada do que vivi na licenciatura tinha me preparado para isso. Agradecia a tudo que tinha de repertório das formações anteriores para dar conta do rojão. Até riam de mim porque aquecia a voz na sala dos professores. Concordavam que era importante, mas riam. Estranho, né? Nunca entendi, pois concordo totalmente com você que “pensar certo é fazer certo”. Observava, em alguns colegas, voz baixa, pouca expressão corporal, alguns dando aula sentados, ficando roucos. A professora que fui me tornando tinha mais da atriz do que jamais poderia ter imaginado.

Passei a considerar errado a formação de professores não ensinar estas coisas simples. Ainda estava dividindo muito as coisas em certo e errado para mim e para os outros. Hoje tento não relativizar, porque não gosto disso, mas escutar com o coração para entender que o processo é lento e as mudanças nem sempre são perceptíveis por quem está correndo na raia. Mas eis que este meu processo já vai longe. Estou há mais de quinze anos em sala de aula. Li bastante coisa sobre educação e sobre formação de professores. É consenso de que precisamos melhorar. Como? O ditado popular “na prática a teoria é outra” não faz sentido pra gente que milita acreditando que ser educador é um modo de viver, e não um corpo teórico a seguir.

Vamos chegando ao assunto de hoje: estou pesquisando o que consideram importante para ser professor. Li um artigo que analisa onze estudos sobre a profissionalização docente, um deles é seu. Não é que nesse artigo só aparece a palavra “corpo” duas vezes? Uma delas é em “incorporado”, e a outra faz referência ao seu estudo sobre os saberes necessários para a formação docente. “[...] ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, na medida que pensar certo é fazer certo” (Freire, 2015, p. 35).

² Fernando Henrique Cardoso, 34º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003. Governos petistas em referência a Lula e Dilma Rousseff, respectivamente, 35º e 36º presidentes que ocuparam o cargo entre 2003 e 2016.

³ Esta parte do texto foi escrita durante o mandato de Bolsonaro. Em 2022, Lula foi novamente eleito presidente.

Fiquei meio encafifada com a tal “corporeificação” e me pus a pensar até onde podemos entendê-la ou levá-la. Você me desculpe se não entendi totalmente, mas fiquei achando que você, ao pensar nela como exemplo a seguir e podendo ser vista em um corpo que é participante e testemunha da luta, passou meio voando pela coisa, corpo mesmo. Corpo que trabalha cansado, que tem hábitos inconscientes, que se machuca tentando fazer coisas. Fiquei com vontade de misturar seu texto. De puxar aquela passagem que você conta a história bonita do gesto de um professor que te animou. *Um simples balançar de cabeça...*

Trazendo esta passagem para a parte da corporeificação, talvez eu possa tentar dar um pitaco além do exemplo de uma vida que se revelará pelas ações de uma pessoa (do professor, no caso). Esta corporeificação, ou corporeidade, como gosto de chamar, se dá a cada gesto, estejamos nós, docentes, conscientes deles ou não. Neste mundo acelerado no qual parece que não sobra tempo nem para dormir direito, como nós docentes podemos estar mais conscientes para não produzirmos com nossos corpos, gestos e posturas, signos que não nos ajudam a aproximar os alunos de nós, a fazê-los se sentirem acolhidos e respeitados?

A impressão que tenho é que nossos corpos estão cheios de hábitos que desligam a gente da gente mesmo. Naturalizamos, repetimos, reproduzimos. Nós, que hoje estamos como professoras, somos também frutos da educação disciplinadora, que constrangeu nossos corpos. Como ir libertando, liberando, virando outro, deixando-nos afetar e afetando de forma mais consciente? Queria que os teóricos da educação considerassem o corpo com peso, sabe? É que no papel “corpo” é uma palavra que nem “chuva”. E se a palavra “chuva” não pode me molhar, a palavra “corpo” não pode me dar de imediato a relação com a gravidade.

Brincando com as palavras para me despedir, acho grave a ausência de gravidade dos corpos tal qual pensamos neles na educação. Valorizamos, mas parece que experimentamos pouco. Algo mais ou menos assim: estudamos sobre o corpo, meio sem corpo, sabe? Lá no início, estudando para ser bailarina, a separação nunca se apresentou. A cada passo novo apreendido, um corpo novo nascia. Hoje, não penso em aulas de dança e voz para professores (se bem que seria bacana), mas em uma qualidade de presença. “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (Freire, 2015, p. 20).

Ando querendo pensar isso com algumas meninas que querem ser professoras e estão estudando pedagogia na UERJ. Tomara que junto com este grupo apareçam caminhos para somar mais elementos na corporeificação que precisamos dar às nossas palavras, seguindo as suas.

Que você continue a nos inspirar e a nos fazer expirar ações transformadoras, com a possibilidade de que sendo inacabados não paremos nunca de nos construir, que possamos começar a criar corpos para a luta, corpo com cheiros e pesos.

Vou ficando por aqui... Abraço!

1. BATIDAS DE MOLIÈRE

A estagiária formulou a pergunta rapidamente: “O que é ser professora?”. As estudantes reagiram com manifestações simultâneas e risos, brincando com a dinâmica comum dos trabalhos do NEFI, cuja perspectiva é de uma pedagogia das perguntas em diálogo com Freire, autor caro ao grupo.

Esclareci que o termo “professora” estava na pesquisa como exercício profissional e que não entraria em nenhuma problemática conceitual sobre ser professora ou educadora. O termo “professora”, desde um recorte profissional: quem pode exercer legalmente a profissão, ao haver passado por uma instituição formadora.

Ainda em tom de brincadeira, mas recuperando a dinâmica das perguntas, uma aluna disse: “Aqui pergunta não tem resposta, então a gente não vai responder, não”. (risos)⁴

Este é o começo? Começamos? É possível determinar um começo? Queremos demarcar um começo? As pancadas de Molière, no século XVII, na França, comunicavam que a peça teatral iria começar. Eram três batidas no chão, com um bastão de madeira. Hoje, se tornaram outros sinais sonoros, mas a prática continua na cena teatral. Escolhi, como batidas que anunciam que algo vai se dar, três pronomes interrogativos – quando? como? o quê? – para trazer a esta escrita o esforço de aprender a perguntar que percorre este trabalho. “Quem está a pensar, neste preciso momento, neste ano, mês, dia, hora, faz uma ação que pode começar por qualquer começo, isto é: uma das marcas de se ser contemporâneo é a *possibilidade de definir começos*” (Tavares, 2021, p. 32).

Quando?

Ano passado eu morri, mas este ano eu não morro.

Belchior (1976)⁵

Era uma vez... um edital, um concurso, a aula magna e a pandemia do SARS-CoV-2. Trago a formulação tradicional dos começos das histórias infantis para marcar o tempo deste trabalho iniciado sob o espanto e a tristeza pelo contexto político com que o Brasil enfrentou a crise sanitária global. Com *era uma vez* busco marcar o atravessamento individual e coletivo que passamos e que parece assentar o início de 2020 em um tempo distante.

⁴ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – primeiro encontro.

⁵ Esta frase é parte da música “Sujeito de sorte”, composta por Belchior em 1976 e integra o álbum *Alucinação*. Ganhou destaque na voz das cantoras Pabllo Vittar e Majur e do rapper Emicida durante a pandemia como um grito de resistência às dificuldades que o Brasil enfrentava.

O mundo ficou diferente. Nós humanos, espécie animal aparentemente poderosa e dominante, tivemos que buscar refúgio em nossas casas, ameaçados por um micro-organismo invisível a olho nu. Víamos, pelas telas da televisão e do computador, imagens de ruas vazias nas maiores capitais do mundo. O então desconhecido vírus conseguiu, entre os humanos, um novo hospedeiro. Rapidamente, por meio da complexa rede de interação em que se constitui o mundo contemporâneo, foi conquistando novas localidades e se espalhou pelo mundo. Não foi a primeira vez e nem será a última que a humanidade vivenciou uma pandemia. Para muitos estudiosos estamos no Antropoceno⁶, e eventos como este provável salto zoonótico do vírus do morcego para os humanos são consequência do impacto das ações humanas sobre o ambiente.

Muitos consideraram que, exposta a nossa fragilidade enquanto espécie, nos libertaríamos da ficção de sermos capazes de controlar a natureza, e, enfim, realinharíamos nossas ações para não mais destruir a nossa casa, o planeta. Outros acreditavam que uma janela se abria para novas explorações do capital, com os dispositivos tecnológicos precarizando ainda mais as relações de trabalho, os quais segundo Marx (2004), em sua dimensão ontológica, são os mediadores das relações entre seres humanos e natureza.

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza na medida em que ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza, significa: a natureza é o seu corpo, com o qual tem que permanecer em constante processo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interligada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interligada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (Marx, 2004, p. 84).

Transformamos o mundo pelo trabalho e assim nos exteriorizamos e ao mesmo tempo nos objetivamos. Produzimos um mundo humano na relação com o ambiente. Esta relação está sendo repensada e tentamos estratégias para modificar a rota da existência humana. O termo “Antropoceno” nos ajuda a lembrar que a maneira que entendemos e agimos – por muitos e muitos séculos –, estabelecendo como oposição o Homem *versus* a Natureza, conduziu a espécie humana para uma noção equivocada de desenvolvimento e progresso e nos lançou, de fato, no caminho da extinção de inúmeras espécies de flora e fauna – colocando em risco até mesmo nossa própria espécie. Mas ainda não foi desta vez! No entanto, se existia

⁶ Antropoceno é um termo criado pelo biólogo Eugene F. Stoermer e popularizado por Paul Crutzen, vencedor do Prêmio Nobel de química, em 1995. O termo é usado para descrever a época que vivemos. A mudança climática e a extinção de várias espécies são dois fatores fundamentais na análise do impacto da espécie humana sobre o planeta. Em março de 2024, o comitê da União Internacional de Ciências Geológicas votou a favor de manutenção do termo Holoceno como época atual, mas a problemática continua e até outros termos já foram propostos, como Capitaloceno, Lixoceno, Tecnoceno. Para maiores informações sobre o tema: <https://coc.fiocruz.br/todas-as-noticias/discussao-sobre-antropoceno-precisa-ser-publica-e-interdisciplinar-diz-historiadora/>. Acesso em: 8 out. 2024.

espaço para se distrair do problema, o vírus se espalhou pelo mundo e fez muitos perceberem o óbvio: a interdependência da vida e a urgência de outra relação com o ambiente, como nos lembra Michel Maffesoli (2021), ao nos propor considerar a noção de bom senso.

Existe uma natureza das coisas, e nós tivemos a ousadia de modificá-la. A destruição do mundo material, natural e social, é a consequência mais evidente disso. E isso começa a se revelar de maneira difusa: não podemos mais aceitar o que contraria o bom senso ou o que é contrário à natureza, o que acaba por ser a mesma coisa (Maffesoli, 2021, p. 9).

O coronavírus impôs ao mundo muitas dores e perdas, mas a espécie humana busca caminhos para sua própria sobrevivência em meio à destruição do ambiente que ela mesma provoca. Tentamos uma retificação, novas perspectivas que retirem do ser humano a ficção de superioridade em relação aos demais seres vivos. Muitos já denunciavam os riscos e as consequências da relação adoecida que avançou século após século, entre sociedade e natureza, sendo esta última considerada como fonte ilimitada de recursos. Desde a industrialização, aceleramos práticas de exploração dos recursos naturais. Acreditamos que o ser humano era superior por ser racional e, com a ciência, criamos técnicas de domínio e controle da natureza⁷ (Mariconda, 2006). Entre tantos exemplos possíveis, o entendimento e uso da eletricidade. Vivenciamos cotidianamente, em um gesto simples, como o de apertar um interruptor, anos de estudos que nos levaram a produzir o que existia somente como uma indomada força na natureza.

O chamado “progresso científico” encantou a humanidade, e a ciência moderna, com seus métodos e paradigmas, tornou-se hegemônica e foi alçada à principal via de conhecimento e explicação da vida. Nietzsche, já no final do século XIX⁸, empreende forças para denunciar o estatuto de verdade absoluta dado à ciência de sua época, comparando-a a uma teologia e convidando os espíritos livres a suspeitarem dos valores inquestionáveis e metafísicos atribuídos a ela. “É triste, mas por enquanto todos os sentimentos superiores têm de ser suspeitos para o homem científico, de tal modo se acham mesclados com a ilusão e o contrassenso” (Nietzsche, 2004, §33).

⁷ Pablo Rubén Mariconda, do departamento de filosofia da USP, no artigo “o controle da natureza e as origens da dicotomia entre fato e valor”, afirma que esta distinção está na raiz da concepção moderna de domínio da natureza e que posteriormente será usada como valor central para o desenvolvimento científico.

⁸ Nietzsche é um crítico feroz da ciência que se quer como verdade absoluta. Ainda que em suas obras possamos encontrar variações do conceito de ciência, entendemos que a crítica nietzschiana é no âmbito dos valores morais e metafísicos da ciência de sua época. O que ele propõe pode ser pensado como um divórcio da ciência com a teologia e uma aproximação daquela com a arte. Para aprofundamento desta questão, as obras: *Humano, demasiado humano* (Nietzsche, 2006); *Aurora* (Nietzsche, 2004); *A Gaia ciência* (Nietzsche, 2001).

A utopia de controlar a natureza se fez distópica. O que vivemos, nos anos pandêmicos, fez emergir, ainda mais fortemente, a exigência de uma ética que valorize a vida em suas múltiplas formas e dimensões. Este trabalho, nascido nos anos pandêmicos, não poderia se furtar a este enfrentamento e escolhemos a ecosofia para dialogar com a formação de professores, na busca de caminhos e de novas relações ambientais, sociais e produtoras da subjetividade humana. Conforme Guattari (2012a, p. 8), a ecosofia é uma “articulação ético-política [...] entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana)”.

Em meio ao espanto e indignação causados pelas políticas públicas, ou melhor, pela falta delas no enfrentamento à crise sanitária global durante o desgoverno Bolsonaro⁹, as escolas buscaram modos de continuar e seguiram remotamente. Isolados fisicamente e conectados por dispositivos, reaprendemos a nos reunir, reorganizamos falas e comportamentos pelas telas. Como nos lembra Kant (1999, p. 11): “O homem é o único animal que precisa ser educado”.

É no campo da educação que esta pesquisa se move e se constrói. Como este trabalho pode me ajudar e, talvez, ajudar outras professoras a seguirem acreditando em uma educação que inspire e expire movimentos de resistência contra as formas tóxicas de vida e de opressão que viemos trilhando? Como viver juntos? Pergunta antiga e que hoje ainda se faz presente. Muitas vezes formulada em diversas culturas e tempos, acolho-a para abrir um diálogo da educação com a urgência de uma ética que afirme a vida em sua multiplicidade.

Em *Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos*, Barthes (2003) nos conta da sua fantasia de idiorritmia, um viver-junto a partir de seu próprio ritmo. Com sua maestria e erudição, o autor nos leva a viajar por termos gregos que se entrelaçam em obras literárias, às quais por escolha não me deterei, aproveitando-o tão somente como inspiração – talvez profanando sua obra com uma leitura contra filológica como ele mesmo propõe: “A este respeito, devo precisar o seguinte: uma teoria (neste sentido nova) da leitura é possível (leitura contra filológica). Ler abstraindo do significado. Ler os místicos sem Deus” (Barthes, 2003, p. 11).

O texto de Barthes (e não somente este) tem a força de provocar um deslocamento dramático, prazeroso. Talvez por se apresentar em fragmentos, em imagens. Trago-o neste prelúdio de escrita, ensaiando passos, fazendo escolhas anárquicas, voltando ao texto para inventar a base que dançar com as palavras exige. “[...] anarquismo das fontes

⁹ Presidente eleito pelo voto em 2018, após o governo de Michel Temer, que por meio de um golpe parlamentar destituiu a presidenta Dilma Rousseff.

se justifica pela evicção do método pela Paidéia” (Barthes, 2003, p. 12). Não esperem demais, sinto-me uma bricolagem de gentes e formações e só posso me mostrar assim, em fragmentos, imagens e sons de muitas fontes. “Wittgenstein diz, de forma expressiva: ‘Tudo o que comigo se cruza torna-se para mim uma imagem do que estou a pensar na altura’” (Wittgenstein, 1996, p. 36 *apud* Tavares, 2021, p. 36).

Não sei se por eleição ou por condição, não tenho um método a apresentar. Nesta batida inicial, Barthes (2003) e os ecos nietzschianos fazem ressoar a força da cultura em oposição ao método. Cultura como forças seletivas que formam o pensamento.

Nietzsche (# sentido humanista, irênico) = “violência sofrida pelo pensamento”, uma formação do pensamento sob forças seletivas, um adestramento que põe em jogo o inconsciente do pensador = a *Paidéia* dos gregos. (eles não falavam em método). “Adestramento”, “força”, “violência”, não devemos tomar essas palavras no sentido excitado. É preciso voltar à ideia de força [...] como engendramento de uma diferença [...] paradoxalmente, a cultura assim compreendida como reconhecimento de força, é antipática à ideia de poder (que existe no método). (vontade de potência # vontade de poder) (Barthes, 2003, p. 3).

Não é o poder um modo disrítmico? A fantasia barthesiana de fantasia idiorrítmica se coloca, assim, a favor de uma situação de despoder que é desejável na criação de novos paradigmas de preferência, de inspiração ético-estéticas, como nos propõe Guattari (2012a) para a invenção de ecosofia/as.

Penso o espaço formativo, a sala de aula, como um tipo especial de viver-junto, compreendendo que docente e discentes coabitam um espaço comum no qual a liberdade deve ser assegurada. Um espaço institucionalizado no qual investimos em afirmar singularidades, ao mesmo tempo que contribuímos para criar modos de vida coletivos. Como fazer do espaço-tempo aula um lugar de exercício de um viver-junto, no seu estatuto de vida comum? Um espaço para experimentar dispositivos que produzam novas subjetividades, para observar as camadas de introjeção de poder que carregamos, e, assim, nos livrarmos de algumas cargas? Na busca de uma ecologia para nosso tempo, subtítulo da obra supracitada de Maffesoli (2021), inspiro-me:

Seria mais razoável dizer: aquilo que sempre está aí, mas que tínhamos esquecido um pouco, e que nos vem à memória. O que estava camuflado no inconsciente coletivo chega à consciência coletiva: saber enxergar o rebento primaveril que pode florescer e dar frutos (Maffesoli, 2021, p. 92).

Era uma vez... A formulação nos lembra uma noção comum de fantasia, como fabulação. No universo barthesiano, de onde roubei¹⁰ a ideia de fantasia, ele define: algo

¹⁰ O termo “roubar” se apresenta neste trabalho como apropriação da palavra tal como a usam Gilles Deleuze e Claire Parnet, citados na nota de abertura da obra *Cartografia sentimental* (Rolnik, 2016, p. 23):

que deve estar no início de uma pesquisa, de uma aula, de uma aprendizagem. “A primeira força que posso interrogar, interpelar, aquela que conheço em mim, embora através do logro do imaginário: a força do desejo, ou para ser mais preciso (já que se trata de uma pesquisa): a figura da fantasia” (Barthes, 2003, p. 8).

Qual a fantasia move este trabalho? Se Barthes é um pensador, por excelência, da linguagem, da semiótica, dos discursos, tenho por fantasia um desejo de carne. O corpo como um ponto de partida, tal qual o mesmo autor nos entrega na sua última obra *A câmara clara*, “o que meu corpo sabe da fotografia?” (Barthes, 1984, p. 20). O que move meu pensar foi desde sempre o corpo.

Assim, com um corpo marcado por atravessamentos pandêmicos que se desdobraram em tantos outros, psicológicos e físicos, que identificamos fazer parte de um corpo que vive no Antropoceno, escolho ter o pé em Gaia¹¹ para pensar a corporeidade na formação de professoras.

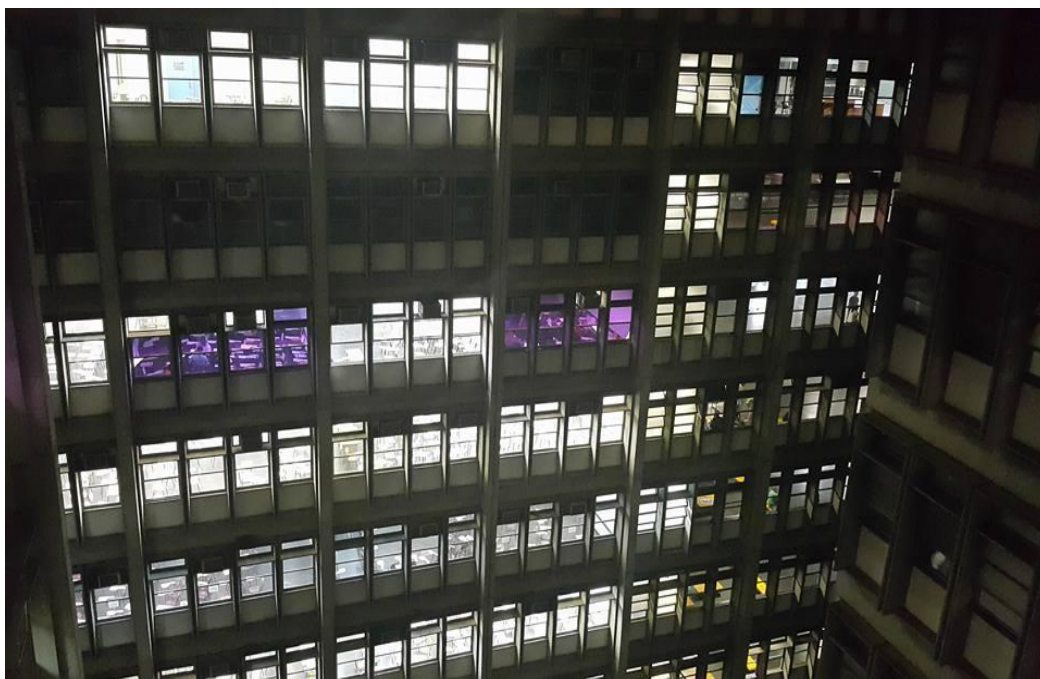


Figura 1: UERJ vazia na pandemia

Fonte: Blog da Faculdade de Educação - Autor desconhecido.

“Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é o que faz não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias sempre ‘fora’ e ‘entre’”.

¹¹ Na mitologia grega, Gaia é a mãe-terra. O termo entra na ciência nos anos 70. O cientista Lovelock cria a hipótese de Gaia causando estranhamento ao afirmar que a terra está viva. Lynn Margulis, bióloga e professora na Universidade de Massachusetts, foi uma importante colaboradora no desenvolvimento da teoria de Gaia. Nos nossos dias, já é popular. “A Gaia de Lovelock é auto organizável, autossustentável e promove a noção de estabilidade dinâmica da vida no tempo, quer o homem persista ou não na face do planeta” (Scarano, 2021, p. 38).

Como?

A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.

Oswald de Andrade (1990)

Como escrever? Seria diferente o pensar se cada palavra escrita exigisse um movimento diferente da mão?

Escrever. No papel ou no computador? Rascunhos nascem depois de ler na tela ou no papel. Anotações em cadernetas, no metrô, na cama, depois do cinema. A tecnologia, no entanto, arrebatada pela facilidade e o trabalho é, prioritariamente, construído no dispositivo computador: pelo teclado ou pelo *touch*. Um toque entre humano e não humano para fazer emergir a escrita, argumentos, narratividade.

Como trazer para o texto a imensa agitação que toma meu corpo quando ele se senta para escrever? Nada é calmo. Custa muito ficar sentada. Muitos grandes autores escreveram sobre o próprio ato de escrever¹². O jogo cujo prêmio é tornar-se doutora tem regras. A escrita é acadêmica. No século XXI, as regras tentam dar conta das novas possibilidades de conhecer. Já vale mensagem de *WhatsApp*, *lives* e vamos nos adaptando à contemporaneidade. A escrita acadêmica pede rigor. É necessário referenciar, ser coerente, lógico, claro e usar a norma culta. A tradição das universidades vem de longa data, em um tempo que parecia não ser tão acelerado. Grandes obras em importância e tamanho não eram raras. Na contemporaneidade, é possível que os textos se constituam por fragmentos, bricolagens. Quebramos a linearidade das narrativas em muitos campos do conhecimento. Como encontrar o rigor sem rigidez posto que a pesquisa quer transitar por modos de viver que se pretendem mais fluidos? Como me traduzir numa escrita sensível aos códigos pertinentes à escrita acadêmica nesta terceira década do século XXI?

Escrita como corpo aberto, vulnerável às forças que a encarnam. Escrita como gesto: abre espaço. Forma-conteúdo a inventar um corpo para o que se quer dizer. Ou melhor, para o que se move em nosso corpo, para o que nos move e se quer mover. Articulação de escrita e performance a desnaturalizar a docilização dos corpos e ampliar possibilidades do que pode vir a ser uma escrita acadêmica (Guedes *et al.*, 2022, p. 4).

Gostaria de encontrar um caminho para escrever-pensando em que não seja necessário me aprisionar num formato que, inicialmente, parece constranger o pensar, que exige qualidades que não encontro em mim. Um dito popular dos grandes centros

¹² Para citar alguns: Clarice Lispector, Marguerite Duras, Fernando Pessoa, Schopenhauer.

urbanos nos alerta: “Quem não sabe brincar não desce para o *play*”. A universidade está longe de ser um *play* e uma tese longe de ser uma brincadeira. Uma tese é coisa de adultos e a universidade campo de coisas sérias.

Mas eis que a universidade que escolhi/me escolheu, no programa que escolhi/me escolheu, o grupo que escolhi/me acolheu e o orientador que escolhi/me escolheu gostam de brincar; e buscamos juntos como encarar o rigor conceitual sem rigidez, fazendo uso dos conceitos como ferramentas para que o pensamento possa acontecer. Buscamos, antes, escrever para pensar, e não para traduzir algo já sabido. Saem do grupo de pesquisa a que pertencemos – o [Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias \(NEFI\)](#)¹³ – dissertações e teses que arriscam escritas, que tentam escapar da pretensão de totalidade, da verdade absoluta, de formas cristalizadas e consagradas, em nome da singularidade, da errância, da infância. Simone Berle (2018), que se lançou a estudar escritas nefianas, transforma o substantivo “escrita” no verbo “escribir” como tradução para “essa disponibilidade à experimentação no campo educacional e ao risco da escrita de si” (Richter, 2018, p. 19).

Na escrita se apresenta uma dupla tarefa: a busca por pensar com conceitos, e por fazer do texto o próprio caminho formativo. [...] Desde esta perspectiva, a escrita é pesquisa e não relato de pesquisa, pois trata-se de experimentar o pensar em sua atualização. Ao mesmo tempo em que considero essa escrita bastante experimental em termos de aproximação e precisão teórica acerca da temática, o movimento, a busca, a tentativa foi inversa. [...] foi extremamente difícil não fazer disso tudo um pedaço de mim e parecer nas páginas, nas palavras como uma transformação em processo foi ficando cada vez mais óbvio (Berle, 2018, p. 52-53).

Chegada a minha vez, tento também achar algo que me sustente nesta escrita, criando prazer para além do cansaço, tentando encontrar meu estilo no próprio ato de escrever. A memória lança no presente imagens de dança – esforço de aprendizado que meu corpo fez por muitos anos. Mas a dança diz a si mesma, e aqui o jogo é com a linguagem das palavras. “[...] uma forma de ação não pode ser explicada pela palavra, enquanto, ao mesmo tempo, não devemos nos esquecer que a palavra mesma é uma ação.

¹³ O NEFI é um espaço de ensino, pesquisa e extensão do Departamento de Educação da UERJ, composto por professores e alunos (de graduação e pós-graduação). Ele alimenta um projeto integrado de análise crítica da área da Filosofia para crianças e da relação entre Filosofia e ensino, que compreende um grupo sistemático de estudos, elaboração, produção e tradução de textos, além de publicações por meio de uma editora própria (Disponível em: <http://filoeduc.org/nefiedicoes/editora.php>). O NEFI preocupa-se com as relações entre Filosofia e infância em pelo menos dois sentidos: a infância como um conceito pensado de diversas formas na história das ideias filosóficas; e o exercício de pensar filosófico pela infância. Importa destacar que, nos dois sentidos, a infância pode ser pensada não apenas como uma etapa da vida, mas também como uma possibilidade da experiência. Para propiciar espaços que alimentem essa infância no ensino, na pesquisa e na extensão, o NEFI organiza colóquios, cursos de formação e encontros nacionais e internacionais, numa área de interface entre filosofia, educação e infância (Edição do texto do site do grupo).

Que forma de ação é a dança? Que forma de ação é a palavra?” (Tiburi; Rocha, 2012, p. 14).

No risco de criar a imagem de uma escrita que tenta dançar, busco uma aproximação com o problema filosófico corpo e mente, que atravessa a história da filosofia ocidental: sensível *versus* inteligível, *res extensa versus res cogitans* (Platão e Descartes como exemplos de filósofos que marcaram posição na separação de corpo e mente como instâncias distintas e separadas). Uma escrita que quer dançar deseja trabalhar a presença do corpo na prática do pensamento, imagem linda com que Paul Valéry (1973) nos presenteia no poema “PE(n)SAR”, citado em *A filosofia da dança*, de Marie Bardet (2014, p. 22).

O pensamento só é sério pelo corpo. É a aparição do corpo que lhe confere seu peso, sua força, suas consequências e seus efeitos definitivos: “a alma” sem corpo nada mais faria além de trocadilhos e teorias.
O que substituiria as lágrimas por uma alma sem olhos, e de onde ela extrairia um suspiro e um esforço?

Bardet (2014, p. 24) afirma que:

[...] no fato de ele conferir peso ao pensamento, no sentido em que a presença do corpo se dá por sua relação com o peso e trabalha o pensamento em sua efetuação e seus limites. O pensamento, assim, se encontra situado por certa ancoragem em seu contexto. Essa ancoragem, de uma aliança “alma e corpo” [...] evitaria que a filosofia permanecesse nos trocadilhos a ver com humor e o riso raivoso – e na teoria abstrata.

Queria escrever como se dança. Corpo solto, movimentos que se ligam, ora rápidos, ora lentos, violentos, tranquilos, tensões e relaxamentos, leve.

Nesse sentido, Zaratustra contrapõe-se à figura do erudito, [...] enquanto aquele que concebe o pensamento como um penoso ter que em seguir e ser forçado, como uma tarefa lenta, vacilante, e não como algo leve, afim ao baile. [...] Por isso, aprender a pensar significa saber dançar, saber captar os matizes, saber bailar com os pés, com os conceitos, com as palavras: saber bailar com a pena (Cragolini, 2005, p. 1202).

Não podendo me comprometer com a erudição, mas também ciente de não ter os pés de bailarino de Zaratustra¹⁴ que me permitam a leveza da pena na sua radicalidade, como descreve Nietzsche (2010, p. 34), “puro é seu olhar, e não há em sua boca nenhum laivo de náusea. Não será por isso que caminha como um dançarino?”, somente me afasto da tentativa de ser um puro sujeito de conhecimento e, por isso, só posso oferecer uma escrita impura.

¹⁴ Zaratustra é o personagem central da obra *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*, de Nietzsche (2010).

Decido tentar imprimir nesta escrita algumas improvisações do pensar, as hesitações e até as distrações, para indicar saltos do pensamento que não domino e chegam da virtualidade da memória. Saltos do pensar que podem ser reflexos da agitação, da aceleração impressa nos corpos pelas tecnologias contemporâneas, mas também novas possibilidades de estudar.

A partir do momento em que uma pessoa pode, no intervalo de algumas horas, ler passagens de um e outro livro, isto é, em duas horas saltar trinta séculos (e este saltar é um unir), a partir do momento em que tal se sucede a cronologia dos pensamentos torna-se secundária (Tavares, 2021, p. 32).

Decidi acolher tais saltos como atravessamentos da escrita que pensa, do pensar que se escreve. Misturo na escrita o que chamarei de *desvios*. Imagens, músicas e pensamentos que não se conectam com o parágrafo anterior de forma direta ou explícita, que talvez possam ser recuperados em outra trajetória de leitura, em modulações outras ainda não apresentadas, mas que pela presença ou insistência ganharam o direito de serem marcados como parte desta trajetória. *Links* que vão se abrindo para serem abandonados depois. Para fora e para dentro. A imagem que chega é de expansão e contração.

Um *rastros colorido* indicará algumas contrações do pensar comigo mesma, saltitantes, delirantes, assumindo um corpo agitado. Algumas vezes, uma palavra traz com ela uma canção – impossível saber se é distração ou uma ligação de imagens – e optei por incluí-las criando um *hiperlink*, permitindo que este repertório, que de alguma forma se fez presente, participe. São canções da música popular brasileira (MPB)¹⁵, produtos da indústria cultural que marcaram minha subjetividade e indicam afetos e afecções que atravessaram a escrita. Quando em vez de músicas chegaram imagens, trouxe-as não no intuito de ilustrar, mas como um rastro sensível da memória que se fez presente por alguma sinapse, impulsionada pela longa caminhada deste corpo que escreve. Em algumas passagens, optei pelo *QR Code*, a fim de levar diretamente para uma fala ou imagem. O uso dos recursos tecnológicos disponíveis permite que a escrita possa dialogar com tais possibilidades que se anunciam no nosso tempo.

A agitação dos corpos faz parte do trabalho, pois é dela que nasceu o problema que quero pensar. No entanto, que coreografia vai se desenhar na dança com as palavras, não sei.

Qual dança? [...] E, no entanto, a única chance do dizer na relação com a dança é a fuga para bem longe de um discurso. O dançado, o dançante, são dizíveis. A dança é, como ideia, o não dito e a sinalização de um indizível, não “o indizível”, recurso mágico do discurso pseudopoético. Seu conceito, por sua

¹⁵ Uma *playlist* com todas as canções está disponível nas referências e no fim desta seção.

vez, é variável no tempo. Por mais limitado que possa parecer, considero que não é possível outra coisa por meio das palavras. É o limite da palavra. E falar ainda é preciso (justo e necessário) (Tiburi; Rocha, 2012, p. 28).

A escrita vai contar dos passos, saltos e piruetas entre este começar e um fim. Uma errância intelectual para pensar, observar e propor elementos corporais para quem faz e pensa a profissão e a formação de futuras professoras, para analisarmos possibilidades de sair da “sinuca de bico” – daquilo que sabemos ser necessário, mas que encontramos dificuldade de incorporar na nossa prática. O que desejo, na voz-escrita que se desenha, é convocar outras pessoas a inventarmos juntos becos, recuos, para resistirmos à ideologia dominante que nos gruda na pele e nos faz repetir o que na verdade queremos modificar, como nos adverte Guattari (1981, p. 18):

Os enunciados continuarão a flutuar no vazio, indecisos, enquanto agentes coletivos de enunciação não forem capazes de explorar as coisas na realidade, enquanto não dispusermos de nenhum meio de recuo em relação à ideologia dominante que nos gruda na pele, que fala de si mesma em nós mesmos, que, apesar da gente, nos leva para as piores besteiras, as piores repetições e tende a fazer com que sejamos sempre derrotados nos mesmos caminhos já trilhados.

Como num baile lotado de cheiros e sons, de vez em quando frases podem chegar pedindo para entrar na dança. São citações? Tantas regras a adotar! Mas dançar não é uma brincadeira com as regras, a começar pela da gravidade? Por vezes lemos, ouvimos e falamos tanto algumas frases que elas passam a exigir uma pergunta, como na letra de “*Certas canções*”, de Milton Nascimento (1982): “Que perguntar carece, como não fui eu que fiz?”, ou nas palavras do professor Jorge Ramos do Ó, em um seminário de junho de 2017, que Berle (2018, p. 51) recorda em seu trabalho: “Tudo já está escrito, tudo já está pensado. O que inventamos numa pesquisa é o modo de organizar o texto. Escrever é um processo de bricolagem” (Ó, 2017, *apud* Berle, 2018, p. 51).

Assim, pode ser que de vez em quando, neste bailado, passem muitas frases para um passo rápido, como uma lembrança ou um alerta. Rastros, nas notas de rodapé, de alguns dos processos que vivenciei ao longo dos anos da investigação indicam a vontade de trocar experiências. E, por fim, o desejo que a tese não fosse somente resultado do processo inclui como apensos pequenos textos produzidos em disciplinas cursadas para cumprir o quantitativo de créditos obrigatórios. “Apenso” é uma palavra que adoro: cria a imagem que desejo para essas breves escritas-sementes penduradas. “O espaço da escrita é, sem dúvida, um dos mais misteriosos que se nos oferece, e a postura do corpo, os ritmos respiratórios e cardíacos, as descargas humorais nele interferem fortemente” (Guattari, 2012b, p. 135).



QR Code para a playlist no *Spotify*.

O quê?

O desejo de encontrar possibilidades ético-estéticas para a formação de professoras, no âmbito de uma ecosofia, leva este trabalho a pensar sobre o cotidiano de uma professora. Com isso, a terceira batida – *O quê* – quer investigar a problemática dos saberes necessários a esta profissão.

Os saberes docentes se constituem numa complexa rede de conhecimento sobre a profissionalização docente, campo heterogêneo que teve, nos anos 80, uma expoente multiplicação:

A partir de 1980, a questão do saber dos professores fez surgir dezenas de milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão e, mais recentemente, na Europa. Ora essas pesquisas empregam teorias e métodos bastante variados e propõem as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores (Tardif, 2002, p. 10).

Tardif (2002, p. 21) considera o saber docente como social, diverso, temporal e experiencial: “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Ao descrever a dimensão experiencial dos saberes docentes, o autor os destaca como sendo os saberes que nascem da própria experiência de lecionar.

Estes saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (Tardif, 2002, p. 39).

Longe de negar tal dimensão do saber docente, queremos trazer o trabalho somático – cuja noção será apresentada mais adiante – para compor e integrar a dimensão dos saberes docentes em conjunção com o trabalho sobre si, sobre o corpo-próprio como um saber fundamental e necessário para a atividade analisada.

Há uma dimensão corporal da experiência intrínseca e ela sustenta a própria prática profissional. A atividade docente pode ser vista como erudita ou técnica, entre outros adjetivos, mas sem dúvida não podemos nos furtar a pensá-la também como uma

atividade física. Como tal dimensão vem sendo enfrentada na formação de professoras é o “*o quê*” desta pesquisa. Que perguntas, que relações podemos descobrir entre o corpo e o ser professora?

Na obra *Matéria e memória*, Henri Bergson (2011, p. 84) considera o hábito como uma forma de memória do corpo: “O passado sobrevive sob duas formas distintas: 1) em mecanismos motores; 2) em lembranças independentes”. Além disso, afirma que, a cada vez que adquirimos um hábito, estamos enfraquecendo a percepção, posto que esta se presta à ação humana e não à especulação.

A verdade é que meu sistema nervoso, interposto entre os objetos que estimulam meu corpo e aqueles que eu poderia influenciar, desempenha o papel de condutor [...]. Quantos forem os fios que vão da periferia para o centro tantos serão os pontos do espaço capazes de solicitar minha vontade e de colocar, por assim dizer, uma questão elementar, a minha atividade motora: cada questão colocada é justamente o que chamamos de percepção. A percepção será diminuída de um dos seus elementos cada vez que um dos fios for cortado [...] cada vez que um hábito estável for adquirido, porque desta vez a réplica inteiramente pronta torna a questão inútil (Bergson, 2011, p. 44).

Pensar o saber experiencial como advindo da prática, com o atravessamento filosófico que Bergson (2011) nos leva a considerar o hábito, possibilita refletir sobre as práticas docentes, sempre encarnadas, como deliberações que podem estar fundamentadas em memórias corporais não conscientes, mas passíveis de serem acessadas. O que nos leva a perguntar: com que corpo chegamos na universidade para aprender a ser professora? Com que corpo saímos?

Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que este saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (Tardif, 2002, p. 20).

Será mesmo que a formação universitária é incapaz de produzir transformações nos saberes previamente adquiridos? O trabalho sobre o corpo ainda é, na maioria das instituições escolares, disciplinar. Uma das hipóteses que alimentam esta pesquisa é que não trabalhamos a corporeidade na formação de professores, e o resultado disso leva o autor canadense à conclusão de que a formação universitária não pode modificar o que trazemos conosco (Tardif, 2002).

Se queremos transformar, inventar, criar possibilidades e novas estratégias educacionais, não deveríamos enfrentar isso? As ciências da educação acumularam

saberes sobre o corpo¹⁶, mas este ainda aparece sem peso¹⁷ na formação docente. Falamos e escrevemos sobre o corpo, enalteçemos a importância da experiência em geral, mas na construção de subjetividade das futuras professoras experimentamos pouco outras ações corporais além de falar e escrever.

Faremos uma tentativa de aproximar compreensões já conquistadas no campo teórico para pensar como, se e quando elas se encarnam na prática. O bordão “na prática, a teoria é outra”, repetido jocosamente em muitas situações, parece carregar uma provocação que merece ser enfrentada. Foucault (1997) nos alertou sobre a escola ser uma instituição disciplinadora que atua sobre os corpos. Somos escolarizados e disciplinados por anos. É com esse corpo que frequentou escolas por mais de 15.000 horas, segundo Tardif (2002), que chegamos na universidade. Um corpo submetido às mais variadas práticas disciplinares.

Mas queremos fazer diferente, queremos práticas menos autoritárias do que as dos séculos passados, queremos ser professoras emancipadoras e não embrutecedoras (Rancière, 2007). Como fazer isso sem um trabalho sobre si? O que está sendo pensado, necessariamente, recai sobre o corpo-próprio¹⁸. Ou seja, estudar corpo não se limita a pensar, debater e falar sobre o corpo. Estudar corpo com o corpo, por meio do corpo, abre a experiência para outra dimensão da reflexão e da ação.

Além do processo de escolarização, temos outras questões contemporâneas que afetam nossos corpos e, também nossas percepções. Entre elas a apologia do corpo nas sociedades contemporâneas em busca de prazer e do corpo ideal, bem como o forte apelo midiático e os dispositivos de comunicação, os quais nos solicitam continuamente, fragmentando a percepção e o nível de atenção. Como isso afeta o ser professora?

Esta pesquisa, que teve como impulso refletir se e como um trabalho somático poderia contribuir para a educação formal, cujo recorte é a formação de professoras, encontrou como caminho propor um campo de experimentação. Esse campo consistiu na

¹⁶ Em reconhecimento da importância e do crescimento das pesquisas que investigam relações entre corpo e educação, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) criou o Grupo de estudos (GE) Corpo e Educação. A estreia deste GE aconteceu nos encontros regionais de 2024. Estabelecemos um diálogo mais próximo com os trabalhos de mestrado e doutorado do ProPEd/UERJ. Esses trabalhos entrarão na dança em breve. A página do GE está disponível em: <https://anped.org.br/gt/ge-corpo-e-educacao/>. Acesso em: 8 out. 2024.

¹⁷ Sem peso no sentido literal. O corpo na sua materialidade, na sua organicidade, com toda a sua ambiguidade de prazer e dor. O termo “CORPO” será analisado no desenvolvimento do trabalho para apresentar algumas concepções sobre o conceito, bem como a mítica que recai sobre certa imagem do corpo como realidade íntima e fechada, para ressaltar sua abertura e sua função social (Bernard, 2016).

¹⁸ Ecos merleau-pontyanos para afirmar que o corpo se experiencia e experiencia o mundo. Não é somente um objeto no espaço e, sim, ele próprio é espaço (Merleau-Ponty, 2006).

realização de exercícios corporais simples, escolhidos a partir de técnicas somáticas e práticas artísticas, com uma turma de pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para analisarmos o impacto desta experiência na formação inicial da instituição, mais especificamente, no *campus* Maracanã. Vale ressaltar que outras instituições formadoras têm programas diversos e a questão aqui investigada, em cada uma delas, evidentemente encontra-se em estágios distintos.

Nosso olhar recortou a pedagogia da UERJ, no *campus* mencionado, para o diálogo, movido pelo questionamento sobre até que ponto a produção teórica é encarnada nas práticas da instituição em que nasceram. Para tanto, fomos buscar nas dissertações e teses defendidas no ProPEd – nota sete no *ranking* da CAPES, o que indica sua excelência – trabalhos que contemplaram a questão da corporeidade¹⁹. “Um pesquisar com a pesquisa do outro, pesquisar na/a pesquisa do outro para falar com as palavras da cartografia, ‘habitar um território’” (Berle, 2018, p. 62). Esse passo ajudou a minimizar o sentimento de solidão que, por vezes, invade o escriturar.

A biblioteca do ProPEd tem disponíveis e digitalizados todos os trabalhos desde 1979. A palavra “corpo”, pesquisada nos resumos, foi encontrada em 126 trabalhos: 93 dissertações e 33 teses. Os orientadores destes trabalhos são (ou foram) professores da graduação em pedagogia da UERJ. Em muitos trabalhos, o algoritmo acionado pela busca da palavra “corpo” a localizou em palavras como “incorporar” ou “corpo docente”, por exemplo; mas também nos levou a trabalhos que afirmam a importância da dimensão da corporeidade na vida humana e que denunciam a desconexão criada pela dicotomia corpo e mente. A preocupação com o tema da corporeidade foi mais presente nas investigações sobre educação infantil e ensino de educação física. Trabalhos mais recentes pensam a corporeidade em diálogo com a formação de professores de forma mais ampla, como o de Rosa Malena de Araújo Carvalho, intitulado *Corporeidade e cotidianidade: interfaces na formação de professores*, orientado por Inês Barbosa de Oliveira e defendido em 2006. No entanto, em 1986, Maria Aparecida Mamede Neves orientou José Leopoldo Vieira sobre os efeitos de um programa de psicomotricidade relacional, e concluem e recomendam que:

¹⁹ Corporeidade ou corporalidade? Os dois termos vêm sendo usados para marcar diferenças entre os estudos na perspectiva materialista e fenomenológica, não se constituindo uma diferença significativa para este trabalho. “É um paradoxo o uso terminológico corporeidade ou corporalidade para tratar as questões do corpo, porque para compreender e explicar o fenômeno social total denominado corpo, há que considerar sua totalidade dimensional e as implicações da prática vivencial. Nessa lógica as terminologias corporeidade e corporalidade não se constituem obstáculo epistêmico para falar do corposujeito. O que caracteriza o corpo é o objetivo da prática social” (Soares; Kaneko, Gleyse, 2015, p. 74).

Os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Pedagogia e Formação de Professores (2º grau) incluem efetivamente a Psicomotricidade com lugar próprio entre as disciplinas oferecidas, destacando as diversas concepções alternativas incluindo a Psicomotricidade Relacional, ao formar professores e técnicos capazes de atenderem a clientela escolar em suas necessidades básicas de desenvolvimento de toda a organização tônica, involuntária, espontânea, parte integrante da experiência afetiva e emocional, necessariamente ligada às pulsões, às proibições, aos conflitos relacionais, ao inconsciente de um modo de agir espontâneo, cuja significação simbólica não pode ser ignorada, mas sim compreendida e elaborada de maneira clara e segura (Vieira, 1986, p. 84).

Também a pesquisa de Erica Cristina Reis dos Santos (2018), orientada por Lígia Maria Aquino e intitulada *Dança na escola de Educação Infantil da UFRJ: uma proposta pedagógica e práticas docentes*, “[...] aponta a dificuldade na formação do educador e o do processo pedagógico, enquanto forma de compreensão e relação consigo mesmo e com o meio, sobretudo no que diz respeito ao domínio da relação intrínseca entre cultura e corpo” (Santos, 2018, p. 8).

A análise sobre o *habitus* professoral, “definido como disposição, estilos de vida, maneiras e gostos incorporados” (Bourdieu, 1989 *apud* Nascimento, 2007, p. 27), que Monica Nascimento (2007) investiga sob a orientação de Maria de Lourdes Tura, indica que as lembranças das séries iniciais têm um forte impacto na escolha da profissão e “convivem no discurso sobre a prática: disposições incorporadas na infância; metodologias e atitudes ‘copiadas’ das antigas professoras, dos sujeitos e das instituições admiradas” (Nascimento, 2007, p. 5), nos convidando a pensar o quanto essa “imitação” pode influenciar dificuldades de movimento e absorção de novas possibilidades na prática.

Dos trabalhos que afirmam a necessidade de repensarmos a relação educação e corpo no âmbito da educação inclusiva, da educação antirracista e da educação não homofóbica, destaco o convite à reflexão que Glicia Mendes Pereira (2010) nos faz ao analisar as relações de poder, currículo e cultura escolar: “O que ressalto é que se reflita sobre que tipo de normas estabelece o que é normal e anormal, que tipo de saberes é valorizado, com que propósito se investe sobre os corpos das crianças, que subjetividades estão sendo produzidas no espaço da escola” (Pereira, G., 2010, p. 8). Ainda que o objetivo desta pesquisa não recorte as práticas escolares sobre o corpo da criança, e sim sobre o corpo de jovens/adultas que se formam para o exercício da profissão docente, entendemos que a compreensão de Glicia Mendes Pereira (2010), ao analisar as práticas desta etapa de escolarização, nos ajuda a refletir sobre qualquer etapa:

Ao analisar essas práticas, destaco que os efeitos, no que diz respeito à produção de subjetividades, não se encontram em uma ou outra forma de agir. Percebi que as práticas escolares articulam-se numa rede disciplinar formada por diferentes dispositivos que se relacionam na produção de sujeitos, agindo sobre seus corpos. Relatórios, registros, observações, classificações, controle das atividades, organização do tempo e do espaço formam uma rede de significações e de normalização dos sujeitos no espaço escolar. E aqueles/as que não se enquadram, que se desviam do caminho, são apanhados mais facilmente pelas redes do poder e objetivados são produzidos em sua subjetividade que tenta fazer com que ele/a se perceba e se compreenda de certo jeito para se autogovernar, para melhor aprender e normalizar-se (Pereira, G., 2010, p. 8).

Nessa apropriação da análise das práticas da educação infantil para pensarmos práticas na formação docente, trago em meu auxílio a dissertação de Márcia de Assunção Ferreira (1995), *As faces do corpo do cliente hospitalizado: o olhar da(o) enfermeira(o)*, que “objetivou identificar as representações de enfermeiras sobre o corpo do cliente hospitalizado”, pois possibilita estender o pensar da formação para o exercício de outros campos de atuação, entre eles o da docência. Lá no chão da escola, agindo da mesma maneira, formadas que somos por um sistema que se sustenta em um paradigma aqui denunciado e do qual é necessário irmos nos afastando.

Através da análise do conteúdo, conclui-se que a ideologia dominante influencia nestas representações, concebendo o corpo como alvo do poder; que é forte a influência do corpo concebido numa perspectiva cartesiana e que as enfermeiras dessexualizam o corpo do cliente e têm dificuldades em lidar com a sexualidade na prática diária do cuidado de enfermagem (Ferreira, 1995, p. 12).

Vou encerrando este passeio pelas escritas do ProPEd, que poderiam nos dar mais e mais vozes-escritas, capazes de reforçar, conforme expresso por Kátia de Souza Almeida Schaefer (2015) no resumo de sua tese,

[o] convite para buscar transvalorar o olhar para os corpos nas escolas nas relações que acontecem na Educação [...] para então perceber o corpo como fio condutor, como vontade de potência, como criação de vida, na vida e com a vida, percebendo que são estes corpos que constituem, com toda sua intensidade, as instituições escolares e as experiências que lá ocorrem, seja no passado, no presente, no futuro ou em um tempo desmedido.

Oswaldo Luiz da Silva, por sua vez, aponta: “Há a pretensão de que este trabalho seja um convite a novas experiências, a novos acontecimentos para pensar e agir com o corpo [...]” (Silva, 2012, p. 8), ambos orientados por Walter Omar Kohan.

Desde o mestrado, nesta mesma instituição, persigo limites e possibilidades de práticas corporais de resistência à instrumentalização do corpo. Neste retorno à academia para o doutorado, sou invadida pelos estudos pós-coloniais, de gênero e sexualidade. E como testemunha da história de uma transição, que já está nas ruas e nas escolas, nos

cabelos coloridos e na performatividade, faz-se necessário trazer as vozes dos que pesquisam e denunciam a ordem perversa de “quanto as normas regulatórias de gênero estiveram presentes em seus cotidianos educacionais” (Couto Junior, 2017, p. 10). Assim, Dilton Ribeiro do Couto Junior (2017) conclama a todos para nos engajarmos na mudança:

Enquanto cidadãos e educadores, se não repensarmos as questões ligadas aos corpos, gêneros e às sexualidades, **continuaremos sendo cúmplices da predominância de práticas familiares e escolares** pautadas num olhar de mera tolerância e respeito ao diferente e às diferenças (Couto Junior, 2017, p. 10, grifo nosso).

A partir do espanto ou da incompreensão sobre a ausência/lentidão do processo de apropriação dos conhecimentos teóricos nas práticas da formação inicial, fomos elaborando esta batida “o quê”. E sobre o ritmo deste processo, Haroldo Junior Evangelista Vidal (2021, p. 8) concordaria comigo, pois afirma que “a passos lentos, a educação vem se propondo a problematizar as disputas em torno da sexualidade”.

Alguns dos estudantes-pesquisadores-professores que, aqui no ProPEd, se debruçaram sobre o tema, foram chamados para a dança. As conclusões de seus trabalhos se fizeram presentes a fim de reforçar que urge abrir espaço e tempo para que as futuras professoras experimentem estudar corpo com o corpo durante o curso de pedagogia da instituição que abriga esta pesquisa – assim como outras já concluídas. Tais estudos demonstram e indicam a importância de práticas de formação que experimentem a corporeidade como via de produção de novas subjetividades.

Apresentamos na sequência, após as batidas de Molière, mas ainda na coxia²⁰ (Figura 2 e Figura 3), a noção de somática e de ecosofia, por serem transversais a toda reflexão proposta neste trabalho. Apresentar esses conceitos, ainda na coxia, é como um aquecimento de forma a elegê-los, simbolicamente, como duas grandes musculaturas do pensamento-escrita que se abrirá.

²⁰A coxia está dentro do palco, mas fora do espaço cênico. Contemporaneamente, em espetáculos apresentados em palco italiano, é comum que o que acontece nos bastidores seja revelado ao público como parte da obra. Tradicionalmente, os artistas aguardam a deixa para entrar em cena nas coxias e aproveitam para se alongarem, aquecerem e repassarem falas importantes.

2. COXIA



Figura 2: Foto das coxias do teatro Sérgio Cardoso, São Paulo
Fonte: Acervo da pesquisadora. Autor desconhecido.



Figura 3: Aquecimento na coxia antes da apresentação de Hamleto, Teatro Dulcina, Rio de Janeiro
Fonte: Acervo da pesquisadora. Foto por Pedro Pedruzzi, ator de Hamleto.

Somática

O vocábulo grego “*soma*” se faz presente nas diversas tentativas de definir ou nominar corpo.

Em sua tradução moderna, a palavra grega *soma* significa “corpo” [...]. Em Homero, por exemplo, *soma* diz respeito ao cadáver, corpo sem vida. Já para Platão, o corpo era uma tumba que aprisionava a alma (*psyché*), um empecilho a ser superado para que se alcançasse a verdade universal. Os diferentes sentidos atribuídos à palavra grega *soma* nos provocam a buscar a compreensão do corpo não como um objeto em si, mas sim como uma noção que é construída e reconstruída em diferentes contextos culturais e históricos. (Galimberti, 2002 *apud* Sôma, 2020)²¹.

Não vamos adentrar na questão da diversidade conceitual que se estende da Grécia até a fenomenologia contemporânea por não contribuir para a investigação. Nossa intenção, neste aquecimento do pensar, é apresentar a escolha do vocábulo grego “*soma*”, para instaurar um diálogo com o campo teórico emergente da educação que abarca a sensibilidade, que se abre ao sensível (Duarte Júnior, 2000).

Uma vez que o corpo é condição da experiência humana, e sua conceituação é reconstruída em diferentes contextos culturais e históricos, dançaremos com SOMA, seguindo os que denunciam o privilégio do inteligível sobre o sensível, defendido em diferentes correntes no cânone filosófico, ao tratarem do problema corpo-mente. A dicotomia proposta por Descartes (2005), ao separar corpo e mente em substâncias distintas, e que se constituiu como alicerce do pensamento científico moderno, é hoje denunciada como responsável por sinais e sintomas do Antropoceno. Poucas vezes as humanidades partiram da corporeidade para pensar o ser humano. Ao contrário, negaram o corpo como via fidedigna de conhecimento.

Shusterman (2011, p. 2) nos provoca com uma questão aparentemente simples: “O que são as humanidades? E como devem ser desenvolvidas?”. Se é claro que os humanísticos se referem a um campo que busca entender a condição humana, a definição de ser humano bagunça a simplicidade da questão. Nas batidas já se anunciou que o desejo que move esta reflexão é o corpo. Na citação a seguir, o pendor antissomático das humanidades aparece:

Um exemplo notável de tal poder antissomático é o próprio termo que a língua alemã usa para designar as Humanidades “*Geisteswissenschaften*”, cuja tradução literal seria ciências espirituais (ou mentais), em contraste com as ciências naturais (*Naturwissenschaften*) que tratam da vida física, com a qual o corpo está claramente unido. Consequentemente, dada a oposição disseminada e atuante entre o físico e o mental, o corpo é substancialmente omitido ou marginalizado na nossa concepção de humanidade (Shusterman, 2011, p. 3).

²¹ Texto de apresentação do Grupo de Estudos de Santa Catarina: SOMA - Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento. Disponível em: <https://soma.ufsc.br>. Acesso em: 4 jan. 2025.

Aqui, ao contrário, convocamos o vocábulo grego “*soma*” com o propósito de nos afastarmos da armadilha de pensar corpo do ponto de vista biológico ou psicológico, para investigar um corpo que se constitui por meio de relações.

Partimos da noção comum de que o mundo, antes de ser matéria de conhecimento inteligível, aparece para nós como dados sensíveis. Não vemos uma oposição entre conhecimento inteligível e saber sensível, e sim complementariedade, como nos indica Duarte Júnior (2000). A notação do sensível como um saber – e não um conhecimento – busca afirmar a existência de um saber “direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitam os nossos processos de raciocínio e reflexão” (Duarte Júnior, 2000, p. 14).

Enquanto o conhecimento parece dizer respeito à posse de certas habilidades específicas, bem como limitar-se à esfera mental da abstração, a sabedoria implica uma gama maior de habilidades, as quais se evidenciam articuladas entre si e ao viver cotidiano de seu detentor – estão, em suma, *incorporadas* a ele. E é bem este termo, na medida em que *incorporar* significa precisamente trazer para o corpo (Duarte Júnior, 2000, p. 16).

Duarte Júnior (2000) propõe o termo “educação do sensível”, deixando de lado “educação estética”, por esta expressão estar fortemente ligada às teorias da arte.

A educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seus corpos, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto. Porém, “a educação” é apenas uma abstração, um genérico quase fantasmagórico, o produto total do exercício cotidiano de inúmeros educadores, estes sim, concretos e viventes. De onde se depreende que, na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo (Duarte Júnior, p. 212-213).

Quem aqui escreve toca o mesmo tambor que Duarte Júnior (2000), e afirma a educação sensível como desejo e militância. Nesta escrita, o vocábulo “*soma*” é protagonista para instaurar o diálogo com o campo da educação somática e suas derivações contemporâneas, na busca de novos conceitos para estudos emergentes. Como estamos no aquecimento, a noção de educação somática precisa ser alongada, pois dela derivam outros conceitos que incorporamos ao pensar no trajeto da pesquisa.

Educação somática

O termo, criado em 1976, por Thomas Hanna, define a educação somática como a arte e a ciência de um processo relacional entre a consciência, o biológico e o meio ambiente (Lima, 2010a). Ganhou força nos Estados Unidos, ainda que se articule a

técnicas conhecidas anteriormente na Europa como cinesiologia ou análise funcional do corpo em movimento. É usado para designar diversas técnicas como a de Alexander, Feldenkrais, Bartenieff, Ideokinesis, *Body-mind centering* (Fortin, 1999). Conhecidas também como *body therapies* ou *releasing work*, “não separam estruturas orgânicas de suas histórias pulsional, imaginária e simbólica” (Fortin, 1999, p. 1). Duas correntes ganham evidência: uma que se funda no campo médico e outra na qual se faz uma leitura fenomenológica do corpo. Essa segunda nos interessa, pois nela a consciência somaestética é privilegiada.

A história da educação somática se divide em três etapas. Teve início na virada do século XIX para o XX, quando seus pioneiros buscavam a autocura de traumatismos. Em seguida, a partir de 1930 até meados de 70, discípulos daqueles pioneiros disseminaram seus métodos e, na explosão da *Conspiração aquariana*²², nos anos 60 e 70, foram multiplicados seu estudo e aplicações em diferentes campos.

Largamente utilizada no campo da dança para o aperfeiçoamento da técnica, cura de lesões e ampliação da expressividade do intérprete, interessa-nos pensar sua contribuição na educação formal, desconsiderando o aperfeiçoamento da técnica, cara ao campo artístico. Tanto a cura e prevenção de traumas, quanto a capacidade de expressão e aumento de consciência corporal/cinestésica²³ são temas que nos importam considerar ao refletir sobre a formação das professoras.

A contribuição desse campo de conhecimento, já incorporado às artes para melhoria da técnica de bailarinos e atores e cura de lesões, teria inclusive se tornado “material da moda”, observação de Rosa Primo (2005, p. 113), ao denunciar que os “estudos da educação somática dividem as prateleiras das livrarias com os manuais de autoajuda, tornando-se algo extremamente vendável e de fácil assimilação”. No artigo “Ligações da dança contemporânea nas sociedades de controle”, Primo (2005, p. 113), citando Baudrillard, lembra que “há moda a partir do momento em que uma forma já não se produz segundo as suas determinações próprias, mas a partir do próprio modelo – isto é, nunca é produzida, mas sempre é imediatamente reproduzida”. Ou seja, as chamadas práticas alternativas estão circulando hoje como produto e ter consciência do corpo se tornou material da moda em uma sociedade que cultua padrões corporais

²² Título do livro de Marilyn Ferguson, lançado nos anos 80, que versa sobre a mudança de comportamento vivenciada nas duas décadas anteriores. A obra trata do surgimento de uma nova era, quando críticas ao paradigma ocidental-racionalista-moderno apontam para possibilidades de uma revolução da consciência.

²³ Consciência corporal, na perspectiva deste trabalho, não se trata de uma consciência racional, discursiva, mas da possibilidade de uma consciência que se manifesta como um saber do corpo.

específicos. Ingrid Müller (2010), que também defendeu uma tese no ProPEd, analisa esse fenômeno e o diagnostica como “corpolaria”, identificando-o como uma condição da vida moderna que produz inflexões nas subjetividades.

A tentativa de trazer da educação somática elementos que possam contribuir na formação de professoras não tem de modo algum por objetivo um corpo modelar a ser conquistado, e sim uma apropriação desse campo de conhecimento para averiguar a possibilidade de fraturar alguns esquemas corporais preestabelecidos, de maneira a modificar a cultura corporal das discentes-futuras-professoras. Mais do que aprender, talvez possamos falar de desaprender, como sugere José Gil²⁴ referindo-se a bailarinos e que alongamos para fazer chegar a um corpo-professora. “Desembaraçar-se deles, constituir um outro corpo onde as intensidades possam ser levadas ao seu mais alto grau, tal é a tarefa do artista e, em particular, do bailarino” (Gil, 2001, p. 73).

Embora haja diferenças abissais entre a atividade de dançar e a de lecionar, há de se levar em conta que todo ser humano é dotado de um programa sensório-motor aprendido e desenvolvido ao longo da vida. Dado que a atividade docente é também física, apostamos que um trabalho somático contribui para um aumento da propriocepção²⁵ e do sentido cinestésico ao agir nos processos de subjetivação.

Portanto, acreditamos que a educação somática, resgatada da prateleira de autoajuda onde o modismo a colocou, possa dialogar com a formação de professoras e nos ajudar a “investir em mutações no campo da subjetividade, desenvolvendo atos de resistência aos clichês de nossos corpos, de nossos movimentos, de nossa civilização” (Primo, 2005, p. 120).

Estaríamos com isso sugerindo que as formações de professores implantem em suas matrizes curriculares técnicas específicas de educação somática? Certamente que não! Importa, para ir além desta ou daquela técnica, considerar quais relações devem estar presentes num trabalho corporal para que ele seja considerado somático. A pergunta que Lima (2010a) nos traz permite alargar o conceito para além das técnicas definidas:

Ainda que exemplificada e descrita sob a designação de “técnica” em várias propostas conceituadas de experiências em aprendizado corporal, seria a educação somática, no plano pedagógico, uma técnica ou mesmo um conjunto

²⁴ José Gil, filósofo português, nascido em Moçambique. Autor de *Movimento total*, obra fundamental para os estudos contemporâneos sobre corpo e filosofia. Nessa obra, Gil (2001) apresenta alguns fundamentos ontológicos da dança ao conduzir um rico diálogo entre os artistas criadores do século XX e a filosofia de Deleuze e Spinoza, entre outros.

²⁵ “Sensibilidade própria aos ossos, músculos, tendões e articulações, [...] que fornece informações sobre a estática, o equilíbrio, o deslocamento do corpo no espaço etc.” (Houaiss, 2001).

delas? [...] Se subvertêssemos a questão colocada, teríamos: O que podemos considerar como uma técnica de educação somática? (Lima, 2010a, p. 63).

Muitos estudiosos do campo específico da educação somática reconhecem e nomeiam algumas técnicas específicas sob este “conceito guarda-chuva”. No Código Deontológico do R.E.S., adotado em outubro de 2003 e revisto em novembro de 2004²⁶, traduzido e citado por Lima (2010a), encontramos apoio para pensar mais além das técnicas estabelecidas.

A educação somática é um jovem campo disciplinar que se interessa pela aprendizagem e a consciência do corpo em movimento no interior de seu meio. A educação somática propõe uma descoberta pessoal de seus próprios movimentos, de suas próprias sensações. Este processo educativo é oferecido em cursos ou lições onde o orientador propõe pela palavra, ou ainda pelo gesto ou o tocar, atividades pedagógicas de movimento e de percepção do corpo (R.E.S., 2009 *apud* Lima, 2010a, p. 64).

Assim, escolhemos a expressão “trabalho somático”, ou o termo “somática”, para escapar de qualquer técnica preestabelecida, de modo a franquear espaço para visibilizar o corpo na sua materialidade por meio de uma (des)educação: “[...] pensar a (des)educação no corpo, como invenção de formas e posturas outras – contra hegemônicas” (Guedes *et al.*, 2022 p. 4).

Quando articulamos um trabalho somático a vias para uma descoberta pessoal, no caso aqui analisado de futuras professoras, é favorecida a possibilidade de proporcionar-lhes novas relações consigo mesmas, com seus corpos e, também, na relação com os outros. A oferta de um trabalho somático na formação de professores – ou seja, a criação de espaços e tempos pedagógicos que efetuem determinadas formas de estudar, de modo a produzir ações sobre o corpo das futuras profissionais – pode ser capaz de modificar a história individual de cada uma e, conseqüentemente, o curso da sua carreira.

A intenção é projetar a ideia de que “somática” é um conceito relacionado ao modo de fazer, e não a uma técnica específica. A educação somática não é uma técnica: é, antes, uma proposta de um modo particular de como aprender, de como trocar conhecimento, um método, uma proposta pedagógica; e, como ação pedagógica ímpar, insere-se nos processos de transformação do indivíduo e, por consequência, da sociedade (Lima, 2010a, p. 66).

Assim, a articulação que desejamos construir com o conceito-muscular – que aqui se aquece – o pensa como via de produção de subjetividade: “[...] a ‘somática’ como forma de pensar tem condições de permear todas as nossas ações sobre o corpo, sejam

²⁶ R.E.S. (Le Regroupement pour l'éducation somatique), Reagrupamento pela educação somática: organismo sem fins lucrativos fundado em 1995, em Quebec, Canadá (Lima, 2010a).

elas médicas, pedagógicas, artísticas, técnicas, entre outras” (Lima, 2010a, p. 66). Feito um alongamento muscular, continuemos.

A dança se beneficia da educação somática ao buscar cura de lesões pelo excesso de esforço produzido pelos longos treinamentos.

É sabido que os traumas “estão associados a um trabalho corporal repetitivo executado sob um alinhamento que provoca um *stress* exagerado sobre os tecidos moles que envolvem as estruturas ósseo-articulares” (Howse *apud* Fortin, 1999, p. 45).

E nós, professoras? Como enfrentamos as longas jornadas de trabalho, os meios de transporte lotados e desconfortáveis das grandes cidades, as bolsas cheias de livros e pacotes de provas que carregamos para corrigir em casa, naquelas horas que poderiam ser de descanso? Quantas horas lemos em posições e com iluminação nem sempre adequadas? Quantas horas passamos sentadas na frente de um computador ou em pé, na sala de aula?

No XI Colóquio Internacional de Filosofia e Educação²⁷ promovido pelo NEFI, cujo título foi *Estudar?*, o trabalho do professor Gilberto Oliari, da Universidade Comunitária de Chapecó, *Desenlaçar o que carregamos no exercício de ser mestre/a*²⁸, nos ajudou a refletir sobre a “carga nossa de cada dia” a partir de duas imagens: a representação do Titã Atlas (Figura 4) e do Abaporu (Figura 5), de Tarsila do Amaral.

²⁷ Disponível em: <https://filoeduc.org/11cife/home.php>.

²⁸ OLIARI, Gilberto. *Desenlaçar o que carregamos no exercício de ser mestre/a*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 11., 2022, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: 2022. No prelo.



Figura 4: Atlas, Titã da mitologia grega
Fonte: Atlas Farsênio. Autor desconhecido.²⁹

²⁹ O Atlas Farsênio está localizado no Museu Arqueológico Nacional, em Nápoles, Itália. Cf. ATLAS FARNÉSIO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Atlas_Farn%C3%A9sio&oldid=67346159. Acesso em: 22 jan. 2024.



Figura 5: Abaporu, de Tarsila do Amaral
Fonte: Amaral, 1928.³⁰

³⁰ *Abaporu* está localizada no Museu de Arte Latino-americano (MALBA). Cf. ABAPORU. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2025. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Abaporu&oldid=69499037>. Acesso em: 4 fev. 2025.

No texto-convite *Desenlaçar o que carregamos no exercício de ser mestre/a* ao exercício errante (EE)³¹, Oliari e Ribas citam Trevisan³²:

Acredito que o complexo de Atlas representa na educação o peso dos grandes sonhos, das grandes esperanças e das utopias aparentemente belas, crentes em um mundo melhor, que transportamos em nossa caminhada, muitas vezes com a melhor das intenções [...]. Esse peso, muitas vezes, torna-se uma sobrecarga no fazer cotidiano dos/as mestres/as, visto que torna-se pré-ocupações, desfoca a intencionalidade do ato de ensinar, pode tornar-se fonte de adoecimento, etc. Enfim, pode-se dizer que esses grandes sonhos, advindos das grandes narrativas, podem acabar por desalinhar o passo pedagógico proposto pelo/a mestre/a, ao passo que aquele/a que carrega essa carga (tão além de sua capacidade) poderá fraquejar e não dar conta de carregá-la. Isso porque os sonhos se tornaram impossíveis de serem realizados, e se transformaram em obstáculos, justamente porque são idealizações extremas da realidade social, que não apresentam viabilidade prática.

A partir das imagens, o EE possibilitou uma conversa-problematização acerca das responsabilidades e desafios que os docentes enfrentam:

O “Abaporu” de Tarsila e a mitologia de Atlas nos acompanham nesta jornada e nos fornecem pistas para pensar: O/a mestre/a enormizado pelas tarefas e demandas que se apresentam em seu cotidiano. A noção corrente na opinião pública e até mesmo expressa em concepções educacionais de que a escola deve ser a responsável por resolver todos os problemas da sociedade, deposita sobre os ombros frágeis dos profissionais da educação e dos/as mestres/as a tarefa de Atlas: o peso de carregar o mundo às costas.³³

Não seríamos nós vítimas da enorme carga que recai sobre o nosso corpo, num certo sentido tão pesada quanto o treinamento de um bailarino? Carga emocional e, também, literalmente física, posto que o bailarino carrega o peso do próprio corpo na sua atividade, e nós, além do nosso peso (e sobrepeso), suportamos os materiais necessários à nossa prática? Como nos relacionamos com essa carga? Sem condições materiais e nem psicológicas, como enfrentar o “corre” da nossa profissão? Agimos de modo automático ou podemos nos valer de ferramentas para diferenciar reação de ação?

Bergson (2011) indica que a percepção mundo é alterada pelo corpo e desta afirmação nasce a hipótese de que o aumento da propriocepção e do sentido cinestésico

³¹ No XI CIFE, *Estudar?*, o NEFI criou uma modalidade de trabalho intitulada *exercícios errantes*. Uma estratégia para estudar coletivamente. Foram aceitas propostas-convite a partir da ideia de um proponente. Os trabalhos aceitos foram publicados no site do encontro e outras pessoas se juntaram ao proponente, transformando a proposta que então não seria mais dela, mas sim do coletivo que se formou, afirmando o princípio de igualdade entre os participantes.

³² Cf. TREVISAN, Amarildo Luiz. **Terapia de Atlas: Filosofia da Educação no contemporâneo**. Caxias do Sul: EDUCS, 2020.

³³ OLIARI, Gilberto. *Desenlaçar o que carregamos no exercício de ser mestre/a*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 11., 2022, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: 2022. No prelo.

poderão ter contribuições significativas em construções de novos modos de ser do indivíduo, e, portanto, do ser professora.

Em Bergson (2011), o cérebro é responsável pela ação motora e pela escolha, dentre o total da virtualidade do passado, da lembrança útil para a ação. Nossos hábitos motores são resultantes da nossa percepção. Ao relacionar conceitos aprendidos com a obra *Matéria e memória* (Bergson, 2011), como hábito e percepção associados a dispositivos corporais, encontrei pistas para afirmar o trabalho somático como um saber necessário à docência.

Posto que estou simbolicamente aquecendo conceitos-músculos que serão fundamentos para todo o percurso, se faz necessário alongar um pouco mais a noção de ecosofia antes de abrir a cortina.

Ecosofia

Nas batidas de Molière, a noção de ecosofia se apresentou. O que veio fazer nesta coreografia das palavras? O termo foi introduzido na literatura ambiental nos anos 70 por Arne Naess, conhecido como o pai da ecologia profunda, expressão cunhada na mesma época³⁴. Nossa apropriação se dá por meio de Guattari (2012a), que o apresenta em *As três ecologias*. Considerado pós-marxista, Guattari se apropria do termo para indicar que as lutas sociais e ambientais do século XX estiveram contaminadas por uma forma de pensar que opunha natureza à cultura. Ecosofia sustenta então, um pensar que quer ir de encontro a essa dicotomia.

A ecosofia vem nos ajudar a respirar – apesar do cheiro putrefato dos 713.205³⁵ cadáveres que enterramos devido à covid-19 – e a esperar outros mundos possíveis, nos quais jamais veríamos cenas de jovens, senhores e senhoras depredando símbolos democráticos e se gabando de atos escatológicos, como evacuar no prédio do Supremo Tribunal Federal brasileiro³⁶.

³⁴ ECOSOFIA. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ecosofia>. Acesso em: 24 out. 2023.

³⁵ Número de mortos pela Covid até a data de 24 de setembro de 2023. Dado atualizado semanalmente no Painel Coronavírus, do SUS. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>.

³⁶ Em 8 de janeiro de 2023, o Brasil e o mundo acompanharam o rastro de destruição deixado pelos ataques às sedes dos Três Poderes, em Brasília, para defender um golpe de Estado e protestar contra a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que havia tomado posse uma semana antes. Os danos resultantes a invasão incluíram vidros quebrados, obras de arte estragadas, móveis danificados e até incêndio. Fonte disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/05/ataques-de-8-de-janeiro-tiveram-reflexo-na-agenda-legislativa-em-2023>. Acesso em: 21 out. 2024.

Infelizmente, o Brasil não está sozinho na escalada da miséria humana. Vemos, pelas telas, cenas de várias partes do mundo anunciando que o progresso científico da modernidade – que nos levou à lua, à penicilina, à quimioterapia no combate ao câncer e à belíssima foto do Telescópio Espacial James Webb, que em 2022 nos brindou com a imagem mais detalhada do universo feita até hoje – convive com cenas que mostram seres humanos que se penduraram e caíram de aviões em movimento, desesperados para fugirem da opressão, da guerra³⁷.

Quanta dor e miséria alguns modos de vida humanos provocam em outros humanos e não humanos? Às vezes, acontece de eu não gostar de ser humana, como Miller (2017), em *Trópico de câncer*³⁸.

Se sou inumano é porque meu mundo transbordou de suas fronteiras humanas, porque ser humano parece uma coisa pobre, triste, miserável, limitada pelos sentidos, restringida pelas moralidades e pelos códigos, definida pelos lugares-comuns e ismos. Eu derramo o suco da uva na minha garganta e encontro nele sabedoria, mas minha sabedoria não nasce da uva, minha embriaguez nada deve ao vinho (Miller, 2017, p. 185).

Na ilusão de que vivíamos um progresso científico, na esteira do pensamento moderno, vimos a extinção de inúmeras espécies e a cada dia acompanhamos fenômenos de desequilíbrios ecológicos em alguma parte do planeta, praticamente em tempo real. O termo Antropoceno, em disputa conceitual no campo científico, é largamente usado para indicar a nossa época, em uma perspectiva de nova era geológica, “quando a história se faz geologia e o ser humano interfere no mundo micro e macro, em uma aceleração cada vez mais intensa.”³⁹. O crescimento populacional desequilibrado, assim como a péssima distribuição de renda – ou seria melhor dizer concentração de riqueza na mão de poucos? –, e o trabalho automatizado/mecanizado reconfigurou os modos de vida humanos, de maneira a precarizar as relações.

Ecosofia, ao propor que ambiente, relações sociais e subjetividade humana não podem ser pensados isoladamente, é um conceito que nos dá a possibilidade de criar uma sensibilidade outra, para cuidarmos do imenso problema que criamos. Num sentido amplo, todas as relações humanas são ambientais, posto que temos um cenário comum, o

³⁷ Referência às imagens de 16 de agosto de 2021, quando o Talibã toma o poder no Afeganistão, veiculadas por vários jornais televisivos e amplamente difundidas na WEB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d3-z0KxRhhQ>.

³⁸ Romance publicado em 1934, com um relato vigoroso do ambiente pós-guerra, que apresenta as ambiguidades surgidas no século XX. Foi proibido nos EUA por ser considerado obsceno.

³⁹ O uso do termo não foi ainda aceito pela geologia. Esta ideia é apresentada pelo cosmólogo Luís Alberto de Oliveira nas suas palestras. Uma delas, chamada *Homo sapiens 2.0.* e realizada na empresa Oi Futuro, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iA4U0x7bULg>.

planeta terra, Gaia. A ecosofia busca articular três campos: a ecologia ambiental, a ecologia social e a ecologia mental, a partir de uma perspectiva que não separa natureza de cultura. Separação esta que se mostrou danosa para o equilíbrio da vida, não somente a humana.

A coreografia que tento criar, ao fazer a ecosofia dançar com a somática e a formação de professores, se distancia da conhecida educação ambiental (EA)⁴⁰ – sem querer jogar a criança fora junto com água do banho, como diz o dito popular. Reconhecemos o papel importante da EA ao contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e menos destrutivos na relação com a natureza. Mas entendemos que o termo “educação ambiental” traz com ele o “encosto” (Informação verbal)⁴¹ da noção dicotômica da modernidade que, ao afirmar o binômio Homem *versus* Natureza, carrega como consequência a ideia de que precisamos cuidar do “meio ambiente” para não extinguirmos nossa espécie. Isso parece-me redutor do problema e ainda mantém o ser humano num lugar egóico: não destruir para não sermos destruídos. Assim, desejo o estranhamento de uma palavra ainda não capturada e desgastada pela mídia.

Os conceitos são *organizações verbais*, [...] palavras arrumadoras; necessárias num determinado período, mas que podem a seguir tornar-se e até rapidamente, obstáculo. Bachelard vai ao limite e escreve: “Para cada conceito há uma gaveta no móvel das categorias. O conceito é um pensamento morto, já que é, por definição, pensamento classificado” (Tavares, 2021, p. 25).

Ecosofia é um termo que convida ao diálogo, uma vez que cria e faz circular articulações possíveis entre o ambiente, o social e o mental, com particular interesse na produção de subjetividades que a educação pode promover: “A ecosofia social consistirá, portanto, em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho etc.” (Guattari, 2012a, p. 15).

⁴⁰ Fazemos essa distinção para reafirmar a escolha pelo conceito ecosofia e abandono do termo tradicional educação ambiental. Mas estamos cientes da perspectiva apresentada por Rufino, Camargo e Sánchez (2020) no texto “Educação Ambiental desde El Sur: a perspectiva da terreeistência como política e poética descolonial”, que contribui para uma compreensão mais progressista e abrangente do termo.

⁴¹ Ouvei o termo “encosto”, proferido por Sueli Rolnik, em palestra no museu de ciência viva da UFRJ em 5 de outubro de 2023, para se referir ao desgaste das palavras com o uso e apropriação dos conceitos pelo capital. E, por informação verbal, soube que Rolnik estava inspirada pela noção de palavras assombradas que Maria Cristina Franco Ferraz e Ericson Saint Clair (2022) apresentam no artigo “Políticas da assombração”, no qual analisam o uso da palavra “liberdade” nas redes sociais bolsonaristas. “A artimanha discursiva da ultradireita consiste em produzir duplos de palavras tradicionalmente atreladas ao léxico democrático. Mais do que esvaziar o sentido de tais palavras, a produção desses duplos permite parasitá-las e, mais do que isso, assombrá-las” (Ferraz; Clair, 2022, p. 1).

Em meados do século XX, Guattari (2012a, p. 11) já nos convocava a pensar as mudanças que a sociedade de consumo havia operado na linha-dura da subjetividade da classe operária, ao atentar para “uma camada imaginária [que] se encontra agora chapada sobre o conjunto das posições subjetivas”. O autor nos desafia a olhar com cuidado para o novo contexto do capitalismo mundial integrado (CMI), que se, por um lado, já se revelava como areia movediça, na qual somos incapazes de nos mover e vamos afundando diante das complexidades; por outro, nesse mesmo contexto marcado pela aceleração das mutações técnicas, surgiram e germinam continuamente movimentos minoritários, capilares, indícios/sementes de frutos de longa duração.

No entanto, podemos nos perguntar se essa fase paroxística de laminagem das subjetividades, dos bens e do meio ambiente não está sendo levada a entrar num período de declínio. Por toda parte surgem reivindicações de singularidade (Guattari, 2012a, p. 12).

Na proliferação dos problemas e da intrincada complexidade do mundo contemporâneo, não é mais possível nos agarrarmos às velhas palavras de ordem do século XX ou fazer funcionar uma ideologia de maneira unívoca, como alerta Guattari (2012a). As novas problemáticas evocam a necessidade de buscarmos novas referências, na tentativa de recomposição do nosso estar no mundo, da nossa relação com a vida. “Tal problemática, no fim das contas, é a da produção de existência humana em novos contextos históricos” (Guattari, 2012a, p. 15). Vamos, aos poucos, desenvolvendo resistências aos modos de produção de uma subjetividade normatizada, fabricada pelos dispositivos midiáticos e institucionais.

Guattari (2012a) escreveu *As três ecologias* no final dos anos 80. Vivíamos então o fim da Guerra Fria, a redemocratização do Brasil e de outros países da América Latina, a unificação econômica da Europa, o início da escalada global do neoliberalismo. No que tange às questões ambientais, no fim do século XX, a Rio-92⁴² criou expectativas e esperança. A Agenda-21, principal documento gerado pelo evento que envolveu 179 países, estabelecia metas para o fim da escalada de destruição do planeta, estratégias para um desenvolvimento sustentável, programas de inclusão social, bem como de preservação de recursos naturais e minerais. Inúmeros foram/são os desafios para a implementação

⁴² A ECO-92 ou Rio-92 foi a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente. Realizada na cidade do Rio de Janeiro, entre os dias 3 e 14 de junho de 1992. O principal objetivo da ECO-92 foi debater o cenário ambiental global.

das agendas em cada país⁴³, mas iniciamos o século XXI esperando. Outros eventos internacionais como a Rio+10 e a Rio+20 buscaram reafirmar os compromissos. Produzimos outros documentos, como o [Acordo de Paris](#) sobre o clima. Mas os planos não se concretizaram. As metas e programas não foram cumpridos e países como China e EUA (e até o Brasil, no período nefasto do bolsonarismo) se recusaram a fazer a parte que “*te cabe neste latifúndio*”⁴⁴.

Na batida “quando”, que situa este trabalho temporalmente, citamos a noção de Antropoceno, termo que indica que o diagnóstico já foi feito. O doente, planeta-Terra, agoniza. Continuamos tentando. A COP27⁴⁵ aconteceu no Egito e, mais uma vez, os ventos de esperança levaram para 2030 o cumprimento das metas referentes às mudanças climáticas. Mas o mundo parece estar se redesenhando. A grande mídia já chama de Nova Guerra Fria os ânimos pouco amistosos das relações exteriores entre EUA e China; assistimos, tristemente, a guerra em curso na Europa e o genocídio do povo palestino. Impasses dramáticos do imperialismo global que acompanhamos no mundo *Onlife*⁴⁶.

Vemos as desigualdades sociais se acentuando, a escalada da ultradireita em vários países, o mundo das redes sociais e dos falsos sorrisos e, parece que tudo vai se transformando em produto, ao colocar no mesmo plano tanto bens materiais como culturais, florestas e vidas de todas as espécies sendo dizimadas pela ganância e lucro.

Como efetivar a mudança-cura do planeta, ou melhor, as mudanças, posto que a saída não será unívoca, mas deverá ser inventada de maneira plural? “O que quer que seja, parece-me urgente desfazer de todas as referências e metáforas para forjar novos paradigmas que serão, de preferência, de inspiração ético-estéticas” (Guattari, 2012a, p. 18).

Nesta brecha da invenção, gostaria de fazer dançar a ecosofia e a somática com a formação de professores, pois considero que cuidar de quem forma os outros é fundamental para tentarmos escapar de soluções pautadas num sujeito de conhecimento, que apreende o mundo pelo pensamento racional em detrimento de outras vias que incluam a sensibilidade.

⁴³ Dados específicos sobre este tema no Brasil estão elencados no trabalho de Maria Claudia Kohler (2003), *Agenda 21 local: desafios da sua implementação. Experiências de São Paulo, Rio de Janeiro, Santos e Florianópolis*.

⁴⁴ Frase de *Morte e vida severina (Auto de Natal Pernambucano)*, de João Cabral de Melo Neto, presente na canção *Funeral de um lavrador*, composição: João Cabral de Melo Neto e Chico Buarque, 1966. Assim, como os grandes proprietários de terra os países ricos não fazem sua parte.

⁴⁵ 27ª Conferência da ONU sobre Mudanças Climáticas.

⁴⁶ No projeto *Onlife*, iniciativa da comunidade europeia para repensar o ser humano a partir de uma realidade hiperconectada, surgiu o conceito de educação *Onlife.in* (Moreira; Schlemmer, 2020).

A questão será literalmente reconstruir o conjunto das modalidades do ser-em-grupo. E não somente pelas intervenções “comunicacionais”, mas também por mutações existenciais que dizem respeito à essência da subjetividade. Neste domínio, não nos ateríamos às recomendações gerais, mas faríamos funcionar práticas efetivas de experimentação tanto nos níveis microssociais quanto em escalas institucionais maiores (Guattari, 2012a, p. 16).

No caminho da experimentação, o que o corpo pode? Que corpo? Como a educação, no recorte formação de professores e, neste trabalho específico, no curso de pedagogia da UERJ, pensa e experimenta o corpo? Poderíamos usar o plural para identificar que os corpos são diversos, mas nos interessa pensar que a singularidade dos corpos se apresenta/revela nos cruzamentos, nas relações. Nenhuma individualidade é dada, estamos constantemente em processos de individuação.

Pulos do pensar me levam a Simondon (2009), autor cada vez mais estudado. O corpo treme com receio de, ao tentar entrelaçar conceitos, ficar por demais na superficialidade. Persigo, então, a sensação na pele, para ter coragem de uma breve dança com conceitos complexos.

Nosso objetivo não é avançar no pensamento de Gilbert Simondon (2009), mas apenas trazer alguns subsídios que nos ajudem a afirmar a possibilidade de transformações do modo de ser docente, pois “o ser vivo preserva em si uma atividade de individuação permanente; não é apenas o resultado da individuação [...], mas também teatro da individuação” (Simondon, 2009, p. 33).

Ao longo da história do pensamento, prevaleceu a compreensão substancialista da realidade e sua pretensão a entender os entes, aí incluídos os seres humanos, como formas estáveis consolidadas, alheias à temporalidade, ao devir e à diferença e, portanto, de algum modo, já dadas. Em franca oposição a essa perspectiva, Simondon (2009) advoga uma ontologia que propõe a superação do substancialismo, do hilemorfismo, da primazia da forma e do equilíbrio estável. E sustenta uma posição, fundada numa ontogenética, que privilegia o processo, a relação, a metaestabilidade e, conseqüentemente, o devir. Sua investigação postula que os entes estão em constante processo de individuação em interação com o meio, seu complementar:

Se [...] o indivíduo é captado não como termo de uma relação, mas como resultado de uma operação e como teatro de uma atividade relacional que se perpetua nele, ele se define então em relação ao conjunto que constitui junto com seu complementar, que é da mesma ordem de magnitude que ele e existe no seu mesmo nível após a individuação (Simondon, 2009, p. 88, tradução nossa).

Para compreender seu movimento, é preciso considerar o deslocamento do conceito de forma e a inserção da noção de campo, introduzida no século XIX por

Maxwell e Faraday, noção essa que abalou a física clássica newtoniana (Rocha, 2009), assim como é imprescindível chamar o conceito de metaestabilidade. O campo não é concebido como um conjunto de elementos, mas uma dinâmica de relações de forças que efetua operações entre o todo e o elemento. É a noção de campo de forças da física que evidenciará interações refinadas entre parte e todo. Por sua vez, metaestabilidade, isto é, um certo estado energético no interior de um sistema que permite transiência, é um conceito igualmente oriundo da física utilizado para pensar as transições de fase.

O vivo é agente e teatro de individuação; seu devir é uma individuação permanente ou uma sucessão de acessos de individuação que avança de metaestabilidade em metaestabilidade; deste modo, o indivíduo não é nem substância nem simples parte do coletivo (Rocha, 2009, p. 33).

Portanto, é descabido pensar o “ser enquanto ser”, ser absoluto sempre igual a si mesmo, posto que o indivíduo é sempre uma realidade relativa, uma fase do ser que supõe uma instância pré-individual. Pré-individual que é expressão da *physis*, potência que é vitalidade, sem forma e ilimitada, *apeiron*. A ontogenética de Simondon (2009) é tributária do que nos legaram os pensadores originários, e a eles retorna para explicitar um modo de apreender a realidade.

Poder-se-ia chamar de natureza essa realidade pré-individual que o indivíduo carrega consigo, buscando encontrar na palavra “natureza” o significado que os filósofos pré-socráticos colocaram nela: os fisiólogos jônicos encontraram ali a origem, anterior à individuação, de todos os tipos de ser. A natureza é a realidade do possível, sob a espécie deste *apeiron* do qual Anaximandro faz surgir toda forma individualizada: a natureza não é o oposto do homem, mas a primeira fase do ser, sendo a segunda a oposição entre o indivíduo e o meio, complemento do indivíduo em relação ao todo (Simondon, 2009). Esta ontogenética simondoniana nos anima a apostar no poder de transformação de um trabalho somático.

Sobre cada corpo recaem múltiplas forças e, seja qual for o campo de forças que atue sobre os diversos corpos que frequentam as universidades, aqui defendemos que todos podem se beneficiar ao buscar mais contato, novas percepções⁴⁷.

O conceito de ecosofia nos incita a propor experimentações corporais como estratégia de produção de novas subjetividades. “A ecosofia mental, por sua vez, será

⁴⁷ “Cada corpo é um espaço, exala um espaço, cria uma ‘atmosfera’. As forças de afeto que nos atravessam e criam as ‘atmosfera’ na dança, também se dão por onde nos movemos. Corpos retraídos tendem a se fechar e criar ‘atmosfera’ mais densas” (Costa, 2008, p. 21). O conceito de atmosfera de José Gil (2001) também me ajuda a pensar o espaço entre os corpos e suas interações a distância.

levada a reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o fantasma [o autor refere-se a fantasma inconsciente, no sentido psicanalítico], com o tempo que passa, com os mistérios da vida e da morte” (Guattari, 2012a, p. 16).

Como isso se dá na prática? Como reconhecer se estamos criando/inventando novos modos de subjetivação ou reproduzindo o que recebemos na nossa própria educação? Que educação desejamos? Neste aquecimento, afirmamos uma educação para a vida, para chegarmos a um Bem Viver⁴⁸.

Nesse caso, viver é, para cada um de nós, nada mais do que assumir a condição carnal de um organismo cujas estruturas, funções e capacidades nos dão acesso ao mundo, nos abrem à presença corporal de outros. Não por acaso, aquele que deseja “viver melhor” deve se consagrar a experimentar mais a sua corporeidade para melhor compartilhar o mundo e a sociedade que o rodeiam (Bernard, 2016, p. 11).

Uma dança da ecosofia com a educação é um esforço que só pode ser vivenciado na prática. Ecosofia não deve ser considerada uma teoria filosófica sobre a ecologia, mas sim uma tomada de posição frente ao mundo para nele intervir, e não somente pensá-lo. Não se trata somente de uma nova consciência, mas de novas práticas nas relações interpessoais, na construção do ser em grupo, na relação consigo mesmo e com a exterioridade. Como e onde buscar alguma “**novidade**” para a prática docente que não se constitua em uma mera maquiagem? Como escolher? Como se fazer? No *link*, a canção de Gil⁴⁹ nos lembra que o mundo é desigual e a fome convive com o carnaval. O que a fome tem a ver com esta escrita? Talvez a fome tenha a ver com todas as escritas, ainda que a fome não seja só de “**Comida**”⁵⁰ (**palavras-imagens me levam a canções e não me furto de cantá-las. Levanto-me para sacudir o corpo que tensiona enquanto escreve estas coisas tristes**).

No Brasil, sabemos que os problemas da educação não se dão somente dentro da escola. Milhares vão à escola para comer, como revela o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19, disponível para quem quer **olhar para a fome**⁵¹. Mas quem frequenta o chão das escolas públicas sabe que esse problema não nasceu na pandemia e sempre se agravou nas férias.

⁴⁸A noção de Bem Viver, inspirada pelos povos originários, “interpretada em termos políticos, trata-se da própria vida, uma mistura de ações e vontades políticas que significam mudanças para que não falte às pessoas o pão de cada dia, para que não existam essas desigualdades sociais de homens e mulheres” (Blaca Chancoso, indígena atavaleña *apud* Acosta; Martínez, 2019, p. 15).

⁴⁹ Canção de Gilberto Gil, “A novidade”, do álbum *Unplugged* de 1994.

⁵⁰ Canção do grupo de rock brasileiro, Titãs, lançada em 1987.

⁵¹ Site que apresenta a pesquisa e nos instiga a participar do imenso problema. <https://pesquisassan.net.br/olheparaafome/>.

A fome entra neste texto para nos lembrar que, embora estejamos no âmbito de produção de conhecimento acadêmico que busca pensar sobre a produção de subjetividades que escapem das palavras de ordem e das “verdadeiras soluções” promovidas pela mídia como milagrosas, a perspectiva de quem busca caminhos singulares/coletivos – ainda a serem inventados por meio de relações que se estabelecem em cada um e em cada lugar – não se desconecta da luta contra a fome. Esta luta permanece como um objetivo unificador de toda a luta (Guattari, 2012a).

Entra a lembrança da belíssima carta “Por que explorar o espaço?”⁵², que traduz, a meu ver, a enorme distinção entre o problema da fome e da pesquisa científica, e que se faz presente neste desvio porque, ao pensar que crianças morrem de fome, uma dor difusa aparece no corpo, enche os olhos de lágrimas e parece paralisar o pensar. No entanto, é preciso, exatamente, pelos que tem fome, continuar a cantar⁵³ e a lutar aqui, na universidade, contra a dissociação corpo-mente, que acreditamos ser o fundamento dos seres humanos terem se desconectado dos demais seres vivos e entre si⁵⁴.

Paul Preciado, no prefácio de *Esferas da insurreição*, traz a formulação “entre o mundo do carbono e do silício” (*apud* Rolnik, 2019, p. 11), para se referir à obscura era do *Pixel*. Formulação que me fez pensar o contexto paradoxal no qual nos encontramos, imersos em uma progressão tecnológica que parece conduzir à deterioração dos modos de vida humano. Como as práticas educacionais acompanham esse movimento? Temos bastante conhecimento acumulado. O *Museu do Amanhã*, localizado na cidade do Rio de Janeiro, visitado por turistas do mundo inteiro e frequentado, diariamente, por escolas, através do programa educativo da instituição, exhibe informações em tempo real sobre a escalada de destruição do planeta. Lá podemos brincar de encontrar a nossa pegada ecológica – metodologia que avalia a pressão do consumo das populações humanas sobre os recursos naturais – e descobrir como cada um de nós participa do problema. Ainda que saibamos, mudar práticas cotidianas e construir políticas públicas continua sendo um grande desafio.

⁵² CARTA 065. Por que explorar o espaço? *In*: USHER, Shaun (org.). **Cartas extraordinárias: a correspondência inesquecível de pessoas notáveis**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 2014.

⁵³ Imagem dada pela canção “Marcha da Quarta-Feira de Cinzas”, de Vinicius de Moraes e Carlos Lyra, composta em 1963, considerada um dos hinos brasileiros de resistência à ditadura militar que se anunciava.

⁵⁴ Esta passagem do texto foi escrita no início de 2023, período em que crianças yanomamis morreram de desnutrição e de outros graves problemas, como a malária, resultados de abandono político do (des)governo Bolsonaro, que agravou a crise humanitária na qual o povo Yanomami se encontra.

Chega a imagem de um professor importante que tive: Francisco Pontes de Paula Lima⁵⁵, um intelectual daqueles de tamanha erudição que, quando morrem, desafiam a noção de que ninguém é insubstituível. Ouvi dele, nas aulas noturnas no curso de teatro da juventude, em brados raivosos, publicamente anunciar que um dos problemas do teatro era de “pedra e cal”, denunciando que nem teatros eram mais construídos. Mestre, obrigada! Aproveito sua denúncia para pensar que a educação sofre do mesmo problema. Que escolas construímos?

Como é o ambiente onde nos colocamos para aprender? Em que medida os espaços educativos estão preparados e são pensados para novas práticas? Vem à memória os tempos em que convivi com Antunes Filho e as leituras de Peter Brook: “Um espaço tem duas regras: 1. Qualquer coisa pode acontecer. 2. Algo deve acontecer” (informação verbal)⁵⁶. Desde o mundo da encenação, sua referência é sobre os palcos. Transfiro para pensar o espaço áulico sempre tão cheio de carteiras, armários, mesa, quadros, paredes em tons pastel, ocupado por corpos quase sempre uniformizados, acústicas ruins, ventilação insuficiente. Instituições mais ricas fecham as janelas e ligam o aparelho de ar-condicionado, que, além do consumo de energia elétrica, utiliza R-22, um gás altamente tóxico⁵⁷. Assim, esfriamos a sala e contribuímos para o aquecimento do planeta. Nesses ambientes, falamos de ética, de preservação ambiental, de cuidado, de política, de estética, de qualidade de vida.

Que práticas cabem nesses espaços? Quais os limites que o espaço físico pode determinar para uma prática educativa? Em que medida a educação que sonhamos praticar sofre do mal de “pedra e cal”? Léa Tiriba, docente e formadora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), criou o conceito de “emparedamento”, que denuncia o afastamento das crianças da natureza pela própria arquitetura escolar, a qual as mantém em espaços fechados por longos períodos. Tiriba já faz escola, e jovens mestrandas espalham sua palavra, como no seminário ocorrido em 9 de fevereiro de 2023, no auditório Paulo Freire, na UNIRIO.

Consideramos que as formas de organização dos espaços/rotinas escolares, ao distanciar as crianças da natureza, produzem sentimentos de desconexão física e emocional necessários a uma visão do ambiente como objeto de

⁵⁵ Teatrólogo, tradutor, locutor e ator, Francisco Pontes de Paula Lima foi professor de história do teatro no Teatro Universitário da UFMG, onde era conhecido como Paula Lima.

⁵⁶ Peter Brook revolucionou a noção de cenário no mundo teatral propondo o espaço cênico vazio. Suas obras eram leituras obrigatórias do grupo teatral coordenado por Antunes Filho, do qual participei nos anos 90.

⁵⁷ Hoje já existem também aparelhos que funcionam com R-410A, considerado “ecológico” por não ter cloro e, por isso, ser menos tóxico.

conhecimento, domínio e controle, em consonância com os interesses do sistema capitalista. Para designar esta condição de distanciamento, utilizamos a expressão “emparedamento”, em alusão ao diminuto tempo em espaços abertos e ao longo tempo que as crianças permanecem em espaços fechados.⁵⁸

Léa tem um trabalho tão inspirador que gostaria que a ouvissem diretamente. Assim, o espaço desta escrita se abre em diálogo com a possibilidade tecnológica de trazê-la para sentir a beleza e a coragem de sua fala expressa pelo seu corpo, nesta breve fala feita para o [Instituto Alana](#)⁵⁹.



QR Code para fala de Léa Tiriba.

Se fazem necessárias ações que convoquem o corpo a cantar, dançar e assim expandir os horizontes como estratégias de enriquecer nossas subjetividades (Krenak, 2019).

Práticas somáticas poderiam, então, configurar-se como práticas sobre si que promovam qualidade de vida, não somente no sentido individual, mas sobretudo em uma visada ético-estética-pedagógica, que nos ajude a desenvolver uma certa “sensibilidade ecosófica”?

Sensibilidade ecosófica é uma forma de empatia, de paixão intensa e comum pelo espaço em que nos situamos – individualmente e comunitariamente. É uma “sintonia”: no “tom” do território que nos rodeia. A sintonia é o compartilhamento, a aliança instintiva com os produtos desse território e com aqueles que os utilizam em comum. Reversibilidade de um ambiente, *stricto sensu* de um clima que determina as maneiras de ser e os modos de vida. Estar no tom é a forma autêntica de estar ali: ser, simplesmente, um elemento ao lado de muitos outros, que constituem a complexidade ambivalente da terra-mãe (Maffesoli, 2021, p. 99).

Fazendo minhas as palavras de Isabel Marques Ribeiro e Cynthia Farina (2013, p. 3) no artigo “Ecosofia: pensando uma prática docente”, apresentado no encontro acontecido em Pelotas (RS), intitulado “[modos de ler e escrever em meio à vida](#)”⁶⁰: “O

⁵⁸ Poster apresentado no seminário *Corpo em movimento*, na sala Paulo Freire da Faculdade de Educação da UFRJ, em 09/02/2023. Trabalho das mestrandas do PPGEDU/UNIRIO, Ana Lúcia Rodrigues e Larissa Melo Mendes, ao citar Léa Tiriba.

⁵⁹ No site definem o grupo como: “O Alana é um grupo de impacto socioambiental que promove e inspira um mundo melhor para as crianças”. Disponível em: <https://alana.org.br>.

⁶⁰ V Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, em 2013, na cidade de Pelotas (RS). Sumário disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/modosdelerescrever/sumario/>.

que proponho é que possamos utilizar a Ecosofia como um conceito que pode proporcionar subsídios para que se pense a educação e a atuação profissional em sala de aula”. Uma palavra/conceito que, apesar de estar entre nós há algumas décadas, parece ainda conservar um cheiro novo e vem inspirando novos campos de estudos, como anuncia o termo *ecossomática*⁶¹, por meio do qual se articulam práticas somáticas e orientações ecológicas.

O novo termo, “*ecossomática*”, se insinua na coxia e, como um ator iniciante, se deixa ver antes da hora de entrar em cena. “Espere”, digo baixinho, contendo minha ansiedade de falar sobre o que foi trazido pela pesquisa, em uma língua que não domino e que me convidou a caminhar, nadar, fazer oficina de fitotipia⁶² (Figura 6), cuidar do meu microbioma e a perceber alguns contornos e relações que o *soma* é capaz de inventar.



Figura 6: Impressão/montagem, oficina SESC de Friburgo, 2024
Fonte: Acervo da pesquisadora.

⁶¹ Na banca da qualificação, a obra *Écosomatiques: Penser l'écologie depuis le geste* foi indicada como leitura. Ainda não traduzida e esgotada para compra, a pedreira da barreira da língua estrangeira se apresentou. No Brasil, é necessário certo domínio de duas línguas estrangeiras modernas para fazer o doutoramento. Poucos no nosso país têm condições de estudar línguas. É evidente o ganho ao ler obras no original, mas emerge uma questão excludente. Precisava daquela leitura. Ao fazer valer a insistência e a rede de amigos, consegui que a autora enviasse um PDF. Trecho a trecho, a dificuldade foi vencida com a ajuda de aplicativos de IA; fiquei feliz de viver em 2024 e poder contar com essa ajuda. Decidi por esse caminho em vez de pagar por alguma tradução mais confiável, com intuito de marcar tal dificuldade na trajetória de formação de uma doutoranda brasileira em tempos que as pesquisas gritam pela decolonialidade. Se queremos representatividade e diversidade na pós-graduação este ponto precisa de atenção.

⁶² Técnica de impressão fotográfica diretamente em folhas.

3. RUBRICA/CORTINA

A coreografia das palavras que vão entrar em cena tentou criar uma ligação para dois termos estudados: corpo/educação. Os dois vocábulos podem se unir com conectivos gramaticais distintos. A escolha desta ou daquela preposição parece levar o pensar para diferentes possibilidades. Na gramática, a preposição relaciona um termo antecedente (regente) e um termo conseqüente (regido). Mas eu não quero estabelecer uma hierarquia e nem linearidade! Se preciso ligar as palavras gramaticalmente, na experiência vivida, desde sempre, elas estão ligadas; talvez definir a preposição, o advérbio ou qualquer conectivo comprometa o pensar em uma direção. Assim, criei esta brincadeira visual da cortina para deixar em suspenso essas escolhas. A rubrica orienta que:

Rubrica⁶³: os termos corpo/educação, que compõem a cortina, foram separados por necessidade didática, para melhor apresentá-los; mas lembrem-se de que a escolha do conectivo que os une é pessoal e definirá certos caminhos do pensar. Aberta a cortina, esqueça a separação.

<p> corpo eis educação educação eis corpo corpo e educação educação e corpo educação do corpo corpo em educação educação pelo corpo corpo na educação educação no corpo educação através corpo corpo com certeza educação corpo efetivamente educação corpo por certo educação corpo realmente educação corpo seguramente educação </p>	<p> corpo sem dúvida educação corpo talvez educação corpo quiçá educação corpo sim educação corpo ultimamente educação educação ultimamente corpo corpo com educação educação com corpo educação desde corpo educação para corpo corpo para educação educação perante corpo corpo perante educação educação sem corpo educação sobre corpo </p>
---	---

⁶³ Também chamada de didascálica, rubrica são indicações cênicas para conduzir o ator em uma determinada ação, espaço ou fala que devem executar em uma obra teatral.

os conceitos não são coisas; em certos aspectos, são armas [...] com os quais os contemporâneos [...] procuram consolidar a organização da realidade.

Antoine Prost (2012)

A compreensão sobre o lugar de uma pesquisa acadêmica, como reflexão que dialoga com o estado da arte do tema, produz um frêmito no corpo que quase interrompe a respiração. Como dar conta? Fui percebendo que, na trajetória da relação do corpo com a educação, diferentes sentidos atribuídos aos termos, e como estes se ligam, mudariam radicalmente as possibilidades do pensar.

Forma-se no século XIX, de um modo mais preciso que em outros momentos da história do homem ocidental, uma pedagogia do gesto e da vontade configurando-se, assim, uma “educação do corpo” já reconhecida como importante (Soares, 1991, p. 1, *apud* Baptista; Lüdorf, 2016, p. 724).

Sim, busco relações entre educação e corpo, mas será que falo de educação do corpo? Será que busco uma educação do corpo? Em que medida a preposição “do”, unindo os dois vocábulos, me distancia ou aproxima daquilo que quero pensar? Considerarei que a expressão “educação do corpo” poderia encobrir a crítica pretendida sobre as técnicas que tentam torná-lo dócil.

A leitura do artigo “‘Educação do corpo’: a leitura de uma agenda em construção” (Baptista, Lüdorf, 2016, p. 2) que “analisa os significados e os sentidos de ‘educação do corpo’ na literatura científica brasileira”, me deixou meio zozna ao tentar pensar outras maneiras de ligar os termos corpo e educação. Escolher um advérbio, uma preposição, um gesto. Brinquei com possibilidades diversas de uni-los como se a escolha fosse uma rubrica indicando para o ator situações que fazem parte da cena teatral.

Seriam educação/corpo duas palavras, dois conceitos ou dois personagens que quero que sejam representados pela mesma pessoa para marcar uma posição de que são inseparáveis? Lembro de Pirandello e seus personagens à procura de um autor⁶⁴, e volto ao texto partindo de palavras em busca de um conceito.

Sem definir a melhor preposição/advérbio para unir os termos, pensei também na cortina do teatro. De um lado a palavra “corpo”; de outro, a palavra “educação”, na tentativa de oferecer ao leitor o percurso da escolha dos conceitos-personagem que move este pensar.

⁶⁴ Obra teatral de Luigi Pirandello de 1921.

[...] “uma palavra contém possibilidades de significado, um conceito reúne em si diferentes totalidades de sentidos” (Koselleck, 2011, p. 109). Em outros termos, embora todo conceito seja uma palavra, somente se torna conceito se “a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela” (Koselleck, 2011, p. 109). Nesse sentido, os conceitos expressam modos de pensar já sedimentados ao aliar em si a multiplicidade da experiência histórica, motivando, assim, sua natureza polissêmica (Baptista; Lüdorf, 2016, p. 725).

É hora de abrir a cortina e deixar a narrativa revelar o que se investiga. Passos de um processo, escolhas, recortes. O que dizer-escrever sobre o corpo? Ou até mesmo o que ler para escrever sobre o corpo? Em inesgotáveis fontes, o conceito atravessa a história do pensamento.

Corpo?

Mencionei que algumas palavras têm encosto, ou seja, aderem a elas sentidos que as desgastam. Seria o caso desse vocábulo? Ou o que buscamos nele seria sua alma, como nos sugere Rolnik (2009), ao mostrar a concepção do termo “palavra” na língua guarani?

Eles chamam a garganta de *ahy’o*, mas também de *ñe’* e *raity*, que significa literalmente “ninho das palavras-alma”. [...] que as palavras tenham alma e a alma encontre suas palavras é tão fundamental para eles que consideram que a doença, seja ela orgânica ou mental, vem quando estas se separam – tanto que o termo *ñe’e*, que eles usam para designar “palavra, linguagem”, e o termo *anga*, que eles usam para designar “alma”, significam ambos “palavra-alma” (Rolnik, 2019, p. 26).

Será que me embaralho ao começar a querer dar um contorno ao vocábulo “corpo” justo por misturá-lo com a noção de alma? Talvez, mas busco uma apresentação do conceito para anunciar também a posição ética da investigação. Bernard (2016, p. 12) nos alerta que “o discurso sobre o corpo jamais poderá ser neutro” e que “toda reflexão sobre o corpo é, portanto, queira ou não, ética e metafísica: ela proclama um valor, indica uma conduta a seguir e determina a realidade da nossa condição [...]”⁶⁵.

Pesquisamos algumas transformações nos costumes, relacionadas à “importância do tema corporal no mundo ocidental contemporâneo [...] para salientar a profunda subversão de nossa atitude em relação a ele” (Bernard, 2016, p. 18), de maneira a denunciar a apropriação do modo de produção capitalista.

Gosto desta frase, ouvida em alguma propaganda ou filme: “Nos anos 60 queríamos derrubar o sistema, hoje se ele cai um segundo, nos desesperamos”. O movimento *hippie* plantou sementes na tentativa de resistir. Minha geração cantou e

⁶⁵ O colchete suprime “de homem” do texto de Bernard. A exclusão é uma posição política de não usar o termo que designa somente um gênero e não dá conta da diversidade/multiplicidade da nossa espécie.

dançou *Hair*, título do musical de 1967, que deu origem ao filme homônimo em 1979⁶⁶, à espera da Era de Aquarius. Vontade de aumentar o som e dançar, dançar e dançar! Por que temos tão pouca música nas escolas? Tão pouca dança nas formações não artísticas?

Bolsanello (2005) cita um trabalho que, em uma passagem brevíssima, nos oferece, em síntese, séculos de história da filosofia. “O corpo humano foi tratado como prisão da alma, por Platão; como lugar do pecado, pelo pensamento judaico-cristão e como entidade separada da mente, por Descartes” (Vieira, 1997 *apud* Bolsanello, 2005, p. 89). Platão, filosofia judaico-cristã e Descartes: sistemas de pensamento que defendem a corrente dualista, que separa corpo e alma como duas realidades distintas.

Na perspectiva dualista, os sentidos são negados como fonte de conhecimento. “Agora fecharei os olhos, taparei os ouvidos, distrairei todos os meus sentidos, até apagarei de meu pensamento todas as imagens das coisas corporais, ou pelo menos, porque é difícil fazer isso, eu as reputarei como vãs e falsas [...]” (Descartes, 2005, p. 57).

Seja pela influência que o cristianismo ainda exerce no mundo ocidental, seja pela vitória do projeto cartesiano, que deu lugar e caminho para a ciência moderna, as concepções hegemônicas de corpo alinham-se a essa perspectiva. As consequências desse pensar, que valoriza a alma em detrimento do corpo, e afirma a transcendência, associa o corpo ao biológico, ao físico e resulta em um corpo-máquina. O corpo-máquina é visto como um outro, um objeto que se contrapõe ao sujeito, sujeito pensante, sujeito de conhecimento. O mecanicismo influenciou fortemente o pensamento científico moderno. Assim, esse paradigma se tornou poderoso e sobrevive até nossos dias nas concepções das ciências, da medicina e, claro, também da educação.

Quanto dessa perpetuação permanece e é efetuada pelo sistema de ensino é uma das perguntas que move esta pesquisa. “Este enfoque não teria sobrevivido por muito tempo não fosse porque o sistema de ensino divide os problemas e os sistemas de maneira a satisfazer os preconceitos mecanicistas” (Najmanovich, 2002, p. 91).

Neste trabalho, nos afastamos por completo da noção de corpo-máquina.

Qualquer realidade só se oferece a nós sob as formas concretas e singulares de um corpo móvel, atraente ou não, tranquilizador ou ameaçador. Neste sentido viver é, para cada um de nós, nada mais do que assumir a condição carnal de um organismo cujas estruturas, funções e capacidades nos dão acesso ao mundo, nos abrem à presença corporal de outros (Bernard, 2016, p. 11).

⁶⁶ *Hair* é um filme estadunidense, adaptação do musical de mesmo nome encenado na Broadway. Dirigido por Milos Forman, traz nas cenas iniciais a canção “Hair”, considerada a 33ª melhor canção do cinema americano na lista *100 America's Greatest Music in the Movie* do *American Film Institute* (Fonte Wikipédia).

Revelei, já nas coxias, que corpo terá o sentido de *soma*, no rastro da educação somática, que, como já citado “não separa estruturas orgânicas de suas histórias pulsional, imaginária e simbólica” (Fortin, 1999, p. 1). Vimos que, de cadáver em Homero (Sôma, 2020), *soma* ganha novos sentidos ao longo percurso até nossos dias e, atualmente, nos ajuda a pensar o corpo como suporte sensível e material onde a vida acontece. No século XXI, a palavra “somatizar” se popularizou ao indicar possíveis efeitos físicos de causa psicológica. Também é notável o aumento da oferta de algumas técnicas, como, por exemplo, o pilates⁶⁷, com aplicações e objetivos por vezes distantes dos que os seus criadores pretendiam.

Mas, se até esse campo de conhecimento foi capturado pela mídia, como vimos na denúncia de Primo (2005) já citada, como pensar “soma” para além de uma moda de exaltação do corpo, propagandeada pela contemporaneidade, e que de modo algum nos interessa neste trabalho? Saímos da negação do corpo para uma verdadeira apologia dele, como nos adverte Ingrid Müller Xavier (2010, p. 44-45) em sua tese:

Mas este corpo adestrado e tiranizado na sociedade disciplinar, cujo gozo fora recalçado e controlado, na contemporaneidade ganhará um novo estatuto e passará a ser objeto de outra provocação: a sociedade de massa-consumo-espetáculo o convoca a mais prazer, mais excitação, mais êxtases cotidianos. [...] A subjetividade contemporânea concentra-se na primeira representação imaginária do eu, o corpo, que no nenê fora a sede narcísica do eu: é no corpo que ela investe o principal sentido da existência, o corpo lhe basta.

Queremos afirmar a noção de corpo como suporte material não meramente biológico. Tentar escapar da emaranhada rede da história da filosofia, que parece obrigar-nos a escolher ser ou não dualista. Gostaria de tratar a questão do corpo deixando “o dragão sair da ‘garrafa’, quebrando a garrafa (informação verbal)”. Dragão e garrafa seriam, nas palavras de Gilvan Fogel⁶⁸, repetidas em inúmeras aulas, o problema corporeamente que criamos. Quebrar a garrafa, nesse sentido, é uma ação política em direção ao ativismo contemporâneo que Rolnik convoca a nos engajarmos.

O novo ativismo não restringe o foco de sua luta a uma ampliação de igualdade de direitos, próprios à insurgência de uma macropolítica. Ele a expande micropoliticamente para a afirmação de um outro direito que engloba todos os direitos: o direito de existir, ou mais precisamente, o direito à vida em sua essência de potência criadora. Seu alvo é a reapropriação da força vital, frente

⁶⁷ Há um debate sobre a pertinência ou não do método Pilates ser educação somática. Tornou-se muito popular e o marketing o vende como fitness. Para maiores detalhes, conferir o artigo de Débora Pereira Bolsanello (2015), “Pilates é um Método de Educação Somática?”. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=463545887006>. Acesso em: 10 out. 204

⁶⁸ Gilvan Fogel, professor do IFCS, estudioso de Nietzsche, com várias obras publicadas, foi meu professor e orientador da monografia de conclusão do curso de filosofia, em 2004. O exemplo do dragão na garrafa era repetido a cada semestre nas várias disciplinas que tive a oportunidade e sorte de cursar com ele.

à sua expropriação pelo regime colonial-capitalístico que a cafetina para dela se alimentar (Rolnik, 2019, p. 24).

Entre as muitas palavras que Rolnik (2019, p. 27) nos traz para chamar à luta, “deixando germinar palavras que digam nuances, [...] dos embriões de futuro para além do sufoco”, capturei e roubei “corpo-expressão”, “dando nascimento a um modo de corpo-expressão que os injete na corrente sanguínea da vida social, contribuindo à sua maneira para o trabalho coletivo que visa sua transfiguração” (Rolnik, 2019, p. 26). É o corpo-expressão que este trabalho busca ou denuncia não ser cuidado no decurso das formações.

Mas eis que a escrita-dança se precipita em buscar relações, antes mesmo de bem apresentar o que se anunciou. Faz-se necessário dizer algo sobre a perspectiva imanente, que gigantes da filosofia afirmam: Spinoza, Nietzsche, Deleuze, para não gastar todos os dedos da mão, com risco de formar um time que vá de encontro ao dualismo. Tal embate a mim parece muitas vezes um Fla-Flu⁶⁹, em alusão às disputas de futebol que mobilizam paixões.

Nietzsche (2001, 2006) é um crítico feroz dos valores da modernidade, entre eles a relação com o corpo e o adoecimento que advém da sua negação.

Não somos batráquios pensantes, nem aparelhos de objetivação e máquinas registradoras com vísceras congeladas: devemos parir constantemente nossos pensamentos de forma dolorosa e dar-lhes maternalmente tudo o que temos de sangue, de coração, de alegria, de paixão, consciência, destino e fatalidade (Nietzsche, 2001, p. 13).

Foram os doentes e os moribundos que menosprezaram o corpo e a terra e inventaram as coisas celestes e as gotas de sangue redentor; mas até esses venenos doces e lúgubres os foram buscar no corpo e na terra! (Nietzsche, 2006, p. 47).

O pensamento nietzscheano visa a desconstrução do modo de ser do homem moderno. Ele afirma uma transvaloração dos valores, em especial o valor do corpo, e assim propõe uma nova forma de se relacionar com a vida: “Eu sou corpo e nada mais; a alma é apenas uma palavra para algo no corpo” (Nietzsche, 2006, p. 59). O homem nietzscheano é um novo homem e sua existência só pode ser pensada em relação com a imanência. O filósofo das marteladas é fecundo para esse pensar; quando entra no baile, abre portas e janelas, e assim ventila e muda o ar do salão para que os corpos dancem, defequem, cantem, respirem. Corpo, na perspectiva nietzschiana, muito longe de ser uma

⁶⁹ Flamengo contra fluminense, times de futebol rivais no estado do Rio de Janeiro.

máquina, é uma multiplicidade de forças. Essa compreensão inspira e dá chão à busca do estudo sobre o corpo, com o corpo, nesta pesquisa em educação.

Mas é em Spinoza que encontramos, demonstrada à maneira dos geômetras, a grande oposição a Descartes. Na *Ética* (Spinoza, 2009), o príncipe dos filósofos segundo Deleuze, afirma que alma é modo finito do atributo pensamento, e o corpo modo finito do atributo extensão, expressões da única e infinitamente infinita substância existente, deus *sive* natura. A existência do corpo e da alma, como modos finitos de uma substância única, o leva à tese do paralelismo, em que não há primazia de um modo em relação ao outro, muito menos ação de um sobre o outro. Do ponto de vista do paralelismo, a relação entre corpo e alma não é de causalidade, ela se dá imediatamente, pois ambos são expressões finitas da *natureza naturante*. Portanto, não é possível que a alma force o corpo a agir nem que o corpo comande a alma. A alma, para Spinoza (2009), é uma ideia do corpo. Corpo e alma estão submetidos às mesmas leis e princípios. Esta afirmação é fundamental para entendermos que uma ideia não pode vencer uma paixão, nem mesmo uma ideia adequada, verdadeira, é capaz disso. Somente um *pathos*, uma afecção, o que nos toca, nos afeta, poderá suplantar outro.

Se uma ideia não é capaz de vencer um afecto, a mera consciência do regime afetivo do corpo, por si só, não estimula a mudança de um padrão de ação passivo para outro ativo. É necessário trazer essa consciência para um regime de produção criativa. Ou seja, não se trata somente de valorizar os afectos, as paixões, e sim, de, pela consciência que podemos ter do desejo - não da “querência” que seria cair na ilusão de um desejo a partir de uma finalidade como se tivéssemos o conhecimento das causas (Costa, 2008, p. 17)⁷⁰.

Recuperamos uma passagem de 2008, presente na minha dissertação de mestrado, para dialogar com a noção de cafetinagem⁷¹ de Rolnik (2019), empregada no sentido de um abuso da vida.

Se a base da economia capitalista é a exploração da força de trabalho e da cooperação intrínseca à produção para delas extrair mais-valia, tal operação – que podemos chamar de “cafetinagem” para lhe dar um nome que diga mais precisamente a frequência de vibração de seus efeitos em nossos corpos [...] é da própria vida que o capital se apropria (Rolnik, 2019, p. 32).

As relações entre vida, corpo e política foram investigadas e demonstradas em diversas obras de Foucault (1994, 2008), que as explicita por meio dos conceitos de

⁷⁰ “Desejo”, nesta passagem, não é pensado como falta, mas indica um agenciamento, uma possibilidade de sermos capazes de estimular a ação em favor das paixões alegres (Deleuze, 1999).

⁷¹ Em nota de rodapé, Rolnik (2019, p. 24) explica: “O sentido que atribuo ao termo ‘cafetinagem’ no âmbito da micropolítica está presente em meu trabalho desde 2002, quando o introduzi no ensaio ‘A Vida na Berlinda’, In: *Trópico ideias de Norte e Sul*, revista on-line”.

biopoder e biopolítica. O conceito de biopolítica faz referência à coordenação estratégica das relações de poder, orientadas para que o ser vivo produza mais força e indica, sobretudo, a maneira pela qual são efetuadas conexões e influências entre vida e política. O biopoder, poder descentrado que se irradia microfisicamente pelos interstícios da vida, se infiltra por meio de uma organização reticular. Capaz de estruturar o campo do agir do ser vivo, o biopoder é definido como “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder” (Foucault, 2008, p. 3), tendo sido essencial para desenvolver e assegurar o modo de produção capitalista com a entrada da vida e seus processos na história.

Durante milhares de anos, o homem permaneceu sendo o que era já para Aristóteles: um animal vivo e, além do mais, capaz de uma existência política; o homem moderno é um animal na política cuja vida, enquanto ser vivo, está em questão (Foucault, 1994, p. 641-642, tradução nossa).

Ainda que a vida, antes do alvorecer do capitalismo, já estivesse presente na história da arte de governar, a preocupação até então fora direcionada à prevenção da morte e não, de forma explícita, para uma relação com a vida propriamente dita. Preocupação que surgirá de maneira mais evidente no século XVIII quando, com a Revolução Industrial, o biopoder se efetiva como operador do capitalismo ao alavancar o agenciamento biológico-político. Ou seja, ganha então vigência uma compreensão do biológico em que a vida é interpretada como relações de forças passíveis de serem modificadas, controladas e cafetinizadas. Biopoder que se instaura e se capilariza com vistas a gerir, manipular e otimizar a vida. Suas forças agem tanto sobre o corpo individual (considerado uma máquina) ao extrair dele suas forças produtivas, quanto sobre o corpo social, de modo a configurar uma biopolítica. E, por meio do biopoder e seus dispositivos (técnicos, éticos, estéticos, sociais), a princípio ocupados em docilizar os corpos, o capitalismo garante a inserção dos corpos no maquinário de produção, regula fenômenos demográficos e controla processos econômicos.

Rolnik (2019), com a expressão cafetinagem, denuncia aqueles que desprezam a vida em nome do lucro, o que entendemos ser consequência de um modo de pensar que negou o corpo vivo e, conseqüentemente, a vida. A negação do corpo, como fonte e possibilidade de escuta do mundo e, portanto, de conhecimento, nos lançou em um sistema de valores que tem por base uma racionalidade instrumental, de modo a nos levar ao fenômeno da unidimensionalização.

Por trás da ciência moderna vislumbramos, então, o projeto da *epistême* da Modernidade e que ainda marca nossos dias: uma sociedade em cujo destino concretiza-se a exploração da natureza e do homem. Isto se dá através da redução da Razão à sua faceta instrumentalizadora (a racionalidade tecnológica ou o agir-racional-que-visa-fins), que além de determinar o pensamento, a ação e a vida do homem ocidental nos últimos 300 anos, vem acarretando o fenômeno da **unidimensionalização**, a partir do qual todos os setores da atividade humana – e não apenas o científico – estão sendo contaminados e guiados pela instrumentalidade técnico-racional, o que faz da *epistême* diretora de nossa Modernidade uma **epistême de dominação** (Wilke, 1994, p. 9 grifos da autora).

A forma de pensar, ou melhor, o paradigma que adotamos, determina uma certa produção de subjetividade. O pensar que Rolnik (2019) faz emergir na contemporaneidade só pode se dar sem a negação da vida, do corpo. Ela oferece caminhos para subjetividades que não se reduzem a um sujeito no qual apenas o conhecimento racional é válido “por estar bloqueada em sua experiência fora-do-sujeito, [...] ignorando aquilo que o saber-corpo lhe indica” (Rolnik, 2019, p. 66).

A tese do paralelismo de Spinoza (2009), ao contrário de negar o corpo como via de conhecimento, nos convida a perguntar: o que pode um corpo? E isto porque, na *Ética* III (Spinoza, 2009), ele afirma que até então ninguém fora capaz de determinar o que pode o corpo. Portanto, perguntar “o que pode um corpo?” transborda em variados caminhos possíveis para estudarmos o corpo.

Estaríamos, então, assumindo a posição monista de Spinoza (2009) e afirmando o corpo como modo do atributo pensamento, expressão da substância *natureza infinitamente infinita*? Pensar o corpo sem mencionar Spinoza seria uma desatenção, mas o recorte que este trabalho faz levou-me a escolher não o corpo como modo finito da extensão, e sim como imagem que atua junto às demais imagens do mundo material. Uma imagem privilegiada que exercerá sobre as demais influência real (Bergson, 2011).

Meu corpo: uma imagem especial, um centro de **ação** e de **indeterminação** (liberdade, não automatismo), capaz de produzir algo novo, de devolver movimento de um modo inédito; nunca **isolado** do resto da matéria, do universo (como suporia o **idealismo**); há sempre ação real de tudo sobretudo; nosso corpo como centro de ação indeterminada refrata a **ação real** sob o modo de uma **ação virtual ou possível**. A **percepção** prepara a reação ou a ação, é **movimento nascente** (informação verbal, grifo nosso).⁷²

Bergson é do time dos dualistas e, em sua obra, aparece o esforço de analisar o papel do espírito no desenvolvimento do ser. À diferença do que considera “dualismo vulgar”, ele afirma que levou o dualismo ao extremo. O que encontrei em *Matéria e*

⁷² Anotação de cadernos de aula com Maria Cristina Franco Ferraz e Alexandre Mendonça. Disciplina eletiva do doutorado, cursada na UFRJ no semestre letivo 2020.1.

memória (Bergson, 2011) me ajudou a desfazer a divergência que antes me parecia definitiva e, por vezes, paralisante. Dualismo ou monismo? “Consideramos a matéria antes da dissociação que o idealismo e o realismo operaram entre sua existência e sua aparência” (Bergson, 2011, p. 2). “Meu corpo é, portanto, no conjunto do mundo material, uma imagem que atua como as outras imagens, recebendo e devolvendo o movimento” (Bergson, 2011, p. 14).

Com extensa argumentação, o autor ataca o que considera erros do dualismo tradicional (por ele chamado vulgar) ao definirem a matéria seja como a representação que temos dela, seja como aquilo que produziria em nós representações. Opõem-se, portanto, veementemente ao dualismo cartesiano, não só por se opor à concepção de matéria de Descartes, mas também pelo fato de seu quase conterrâneo ignorar a duração.

Bergson (2011) declara que sua definição de matéria está mais próxima do senso comum do que das teorias de sua época:

A matéria, para nós, é um conjunto de “imagens”. E por “imagem” entendemos uma certa existência que é mais do que aquilo que o idealista chama uma representação, porém menos do que aquilo que o realista chama uma coisa – uma existência situada a meio caminho entre a “coisa” e a “representação”. Esta concepção de matéria é pura e simplesmente a do senso comum (Bergson, 2011, p. 1).

Não pretendo defender correntes. Antes, quero tratar o corpo como um meio. Imagem privilegiada, recoberta pela pele, o maior órgão do corpo humano, que ao mesmo tempo nos dá acesso e nos separa do que, comumente, se entende por dentro e fora. Cravo a atenção no termo “pele” para encontrar sua alma, e assim acolher a ambiguidade da experiência humana e sua relação com o corpo, tanto na capacidade de afirmar sua potência quanto de descobrir servidão.

Se nossa pele conhece e dá o prazer da carícia, ela também sofre a dor da queimadura do fogo e a mordedura do frio. Se nossos músculos nos fazem experimentar o prazer de seus jogos ritmados e de sua potência no ato da realização da dança ou da corrida, ele nos submete às atrozes dores torturas de câibras brutais e inoportunas. Em suma, se nosso corpo exalta a vida e suas possibilidades infinitas, ele proclama ao mesmo tempo, e com a mesma intensidade, nossa morte futura e nossa finitude essencial (Bernard, 2016, p. 12).

Imagem privilegiada

A escolha de Bergson como parceiro se deve ao fato de seu dualismo extremado afirmar um entendimento de corpo, na sua inteireza, sem a primazia do cérebro, no processo do conhecimento.

A poesia vem preencher a insegurança e a incerteza das próximas linhas. Pessoa (1987, p. 78) sopra levemente ao meu lado: “O que em mim sente está pensando”.

A criação conceitual de Bergson (2011) em *Matéria e memória*, para nos dar a imagem privilegiada, busca desfazer o que o autor aponta como confusões, tanto do idealismo quanto do realismo, ao analisarem a percepção e, ainda que por caminhos distintos, defenderem a operação da percepção como estando orientada para a produção de conhecimento: “De sorte que a obscuridade do realismo, como a do idealismo, decorre de [...] orientar nossa percepção consciente, e as condições de nossa percepção consciente, para o conhecimento puro e não para a ação” (Bergson, 2011, p. 270).

Ao defender que a percepção se dá em vistas da ação, e ao considerar o corpo como a imagem privilegiada, já que prevalece sobre as demais imagens, “[imagem] no sentido mais vago em que se possa tomar esta palavra, imagens percebidas quando abro os sentidos, despercebidas quando os fecho” (Bergson, 2011, p. 11), uma janela se abre para pensar a existência humana como parte do mundo sem superioridade sobre os demais seres por ser racional.

Acompanhar Bergson é um esforço de manter a percepção como pergunta aberta para que tipo de ação será necessária à vida. Pergunta que não será respondida por meio de uma operação meramente intelectual, que se dá, nebulosamente, em um órgão do corpo (portanto, parte da imagem privilegiada) suposto superior aos demais. O cérebro, na filosofia de Bergson (2011), é comparado a uma central telefônica que tem a função importantíssima de “‘efetuar a comunicação’ ou fazê-la aguardar [...]. Em outras palavras o cérebro nos parece um instrumento de análise com relação ao movimento recolhido e um instrumento de seleção com relação ao movimento executado” (Bergson, 2011, p. 26-27). O cérebro, como parte do mundo material, nada poderia acrescentar àquilo que recebe, apenas organiza os movimentos à medida que recebe as excitações. Ou seja, o cérebro não é um lugar de armazenamento de lembranças, mas tão somente o organizador de esquemas do aparelho sensório-motor para decidir que ação é mais útil à vida.

Bergson (2006, 2011) nos desafia a pensar a realidade como devir, em constante movimento. Na demonstração disso, indica duas memórias: a memória hábito e a memória pura ou integral. “O passado sobrevive em mecanismo motores e em lembranças independentes” (Bergson, 2011, p. 84). Ele nos apresenta uma perspectiva ontológica da memória e sua relação com o devir, e assim inaugura a potência dessa relação, a possibilidade de o novo surgir.

A memória hábito é conquistada pela repetição. Já a memória pura consiste na totalidade do passado, que persiste virtualmente até que alguma lembrança seja acionada por alguma percepção presente e possa nela se inserir, através de brechas, e vir a se atualizar.

Perceber consiste em separar, do conjunto dos objetos, a ação possível de meu corpo sobre eles. A percepção então não é mais que uma seleção. Ela não cria nada; seu papel, ao contrário, é eliminar do conjunto das imagens todas aquelas sobre as quais eu não teria nenhuma influência, e depois, de cada uma das imagens retidas, tudo aquilo que não interessa às necessidades da imagem que chamo meu corpo. Tal é, pelo menos, a explicação muito simplificada, a descrição esquemática do que chamamos percepção pura (Bergson, 2011, p. 267-268).

A percepção, portanto, nada acrescenta ao mundo material, é apenas uma questão colocada à atividade motora. Trata-se de movimentos no interior do corpo, que o prepara, virtualmente, para agir. Um início de ação que Bergson (2011) chama de virtual, enquanto a ação efetivada ele considera como atual. Portanto, a percepção não se separa do movimento, ela é movimento nascente. Tampouco se dissocia do mundo material, e o que há – entre percepção e matéria – é uma diferença de grau e não de natureza. A percepção, ao ser parte do mundo material, não está no sujeito, mas nas coisas. Bergson (2011) adverte que não existe percepção pura, a não ser como de direito, pois de fato a percepção está sempre impregnada por alguma lembrança. Imagens exteriores (mundo material) atingem os órgãos dos sentidos, percorrem o sistema sensório até o cérebro e se traduzem em movimentos nascentes que preparam a ação quando então agimos. Não se trata de um caminho linear, mas complexo. No segundo capítulo de *Matéria e memória* (Bergson, 2011), ele indica que os centros, de onde derivam as sensações, podem ser acionados pela frente ou por trás, ou seja, pela frente recebem estímulos dos objetos exteriores e por trás sofrem influência de um objeto virtual. Logo a seguir é afirmado que não vamos da percepção à ideia, mas da ideia à percepção (Bergson, 2011). A indicação é que a hesitação se dá no trajeto do sistema sensório-motor. Eis aí meu ponto de espreita: hesitação, momento em que penso haver possibilidade de intervenção para desvencilharmo-nos de hábitos.

Bergson (2011, p. 29) traz para a cena o tempo ao relacionar percepção e ação: “A percepção dispõe do espaço na exata proporção em que a ação dispõe de tempo”. Apesar do autor, na seção final de *Matéria e memória*, indicar que essa distinção, em diálogo com a física e a matemática, seria para facilitar o estudo, a visada do filósofo não agradou

a Einstein⁷³; e não é de fácil compreensão, ao inverter a primazia do espaço com relação ao tempo. Não nos alongaremos sobre esta pauta alheia aos nossos interesses aqui, por entendermos que o importante, ao tomarmos Bergson (2011) como nosso parceiro, é tentar acompanhá-lo.

Em outras palavras, para facilitar o estudo tratamos inicialmente o corpo vivo como um ponto matemático no espaço e a percepção consciente como um instante matemático no tempo. Era preciso restituir ao corpo sua extensão e à percepção sua duração. Por isso reintegramos na consciência seus dois elementos subjetivos, a afetividade e a memória (Bergson, 2011, p. 272).

A imagem privilegiada ocupa sempre o presente, e podemos entender o “corpo como um limite movente entre o futuro e o passado” (Bergson, 2011, p. 84). Mas a verdade é que nosso presente não deve se definir como o que é mais intenso: ele é o que age sobre nós e o que nos faz agir, ele é sensorial e é motor – nosso presente é antes de tudo o estado de nosso corpo. Ou seja, o presente é sensório-motor.

Ao introduzir o tempo, Bergson nos traz a relação do presente com as lembranças, e a memória, então, entra no baile. O presente, ou seja, o momento da escolha da ação, é uma relação que se dá no caminho do sistema-sensório-motor, num jogo com a totalidade da memória que, se não for convocada para a ação, permanecerá virtual, incapaz de se atualizar. A realidade objetiva da matéria confunde-se com os estímulos recebidos na relação entre as imagens de mundo e a imagem privilegiada, “a atualidade de nossa percepção consiste, portanto, em sua atividade” (Bergson, 2011, p. 72). O autor nos alerta sobre a impossibilidade de estarmos num presente puro.

Viver no presente puro, responder a uma excitação através de uma reação imediata que a prolonga, é próprio de um animal inferior: o homem que procede assim é um *impulsivo*. Mas não está melhor adaptado à ação aquele que vive no passado por mero prazer, e no qual as lembranças emergem à luz da consciência sem proveito para a situação atual: este não é mais um impulsivo, mas um *sonhador*. Entre esses dois extremos situa-se a favorável disposição de uma memória bastante dócil para seguir com precisão os contornos da situação presente, mas bastante energética para resistir a qualquer outro apelo. O bom senso, ou senso prático, não é na verdade outra coisa (Bergson, 2011, p. 179)⁷⁴.

A citação alude a um homem impulsivo, colado ao presente, e a um homem sonhador, mergulhado no passado. Um homem bem adaptado à vida (espíritos bem

⁷³ A discordância entre o físico e o filósofo é uma querela que merece atenção e vem sendo revista, como indica o professor Dr. Marcos Barreto, no artigo “Por que revisitar o debate entre Bergson e Einstein?”. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/t7RCFsvKWZrhGf85yNg83cp/?lang=pt#>. Acesso em: 10 out. 2023.

⁷⁴ Superioridade, como já mencionado, não é a racionalidade, mas sim a complexidade dos sistemas no homo *sapiens*, que possibilita uma zona de indeterminação, ao dar à existência humana um campo de escolha da melhor ação possível, ou seja, campo de liberdade, criação.

equilibrados) estaria entre esses dois extremos. A possibilidade desse equilíbrio se revela como uma memória dócil para seguir os contornos do presente e energética para resistir a outros apelos, de modo a permitir um senso prático adequado.

Temos noção de interioridade e de exterioridade, pois é evidente a distinção entre o corpo-próprio e os demais corpos, entre a imagem privilegiada e as demais imagens. A imagem privilegiada ocupa o centro, e a superfície do corpo é o que cria a noção de “dentro e fora”. Quando o objeto a ser percebido é o corpo, tem-se como “coladas” a ação virtual e a ação real, pois na superfície da extensão, que coincide com a pele, pode-se perceber e sentir ao mesmo tempo. A isso, Bergson denomina afecção: um estado de percepção que se dá ao experimentar um ponto determinado do corpo-próprio. Entre percepção e afecção já há uma diferença de natureza, e não de grau: a primeira é um efeito refletor; a segunda, um efeito absorvente. Efeito esse que se mistura na própria percepção. O que é útil para a manutenção da vida afasta percepções mais amplas, ao permitir somente o recorte necessário para uma ação útil. Bergson indica que a localização de uma “sensação afetiva num lugar específico do corpo exige uma verdadeira educação” (Bergson, 2011, p. 61).

Uma conclusão apressada poderia ser de que a educação tem o importante papel de preparar os seres humanos para viver e, assim, contribuir para que os homens estejam bem adaptados à vida, como homens de ação: nem impulsivos, nem sonhadores, mas equilibrados. Contudo, vimos também que esse equilíbrio é o senso prático. Parece-me então que, na busca do que poderia ser chamado de uma educação filosófica, será necessário tomarmos mais cuidado, pois pretendemos não somente adaptação à vida, mas a conversão da atenção, e assim abrir caminho para a criação. Como pensar o jogo entre impulsivo, sonhador e equilibrado, e como a educação poderia contribuir para melhor entendimento deste jogo, considerado como o movimento da vida, ou seja, o próprio viver?

Na conferência *A percepção da mudança*, Bergson (2006, p. 159) nos dá uma preciosa pista: “O papel da filosofia porventura não seria, aqui, o de nos levar a uma percepção mais completa da realidade graças a um certo deslocamento de nossa atenção? [...] essa conversão da atenção seria a própria filosofia”.

Esta passagem nos leva a considerar o papel da atenção na educação. Por ser um tipo de atitude, inicialmente, pode ser pensada como uma atividade do corpo. Nesse sentido, poderíamos considerar se, e como, seria possível aprender/desenvolver uma

melhora atencional, ao refletir sobre o papel da memória no jogo do reconhecimento atento, apresentado pelo autor no segundo capítulo de *Matéria e Memória*.

A pesquisa de campo flertou com essa possibilidade. Um trabalho sobre o corpo pode modificar a atitude atencional e, dessa maneira, contribuir para uma existência mais plena? Entendido como sensório-motor, o presente se dá já numa contração do passado e do futuro imediatos e é dito já ser memória. É aqui que encontro o “casamento” das duas memórias. Por ser o corpo o ponto movente entre passado e futuro – um plano móvel de nossa representação –, nele acontece incessantemente a dinâmica das duas memórias. É do presente que parte um sinal para que uma imagem-lembrança venha preencher a percepção. O conceito imagem privilegiada foi eleito, junto a outros⁷⁵, para dialogar com a educação.

Mas queremos estudar o corpo com o corpo; independentemente de o vocábulo ser *soma*, corpo-expressão, vibrátil ou imagem privilegiada, nos interessa encontrar maneiras de estudar/educar a partir de sua materialidade. Se sabemos, por Foucault (1997), que o investimento sobre os corpos na escola, enquanto instituição disciplinar, é no sentido de torná-los dóceis, o que pode emergir se criarmos espaços e tempos para buscar no *soma* os seus saberes? Que educação procuro afirmar ao eleger a imagem privilegiada como conceito guia?

Educação?

A educação dos sentidos é apontada no primeiro capítulo de *Matéria e memória* como necessária, não para os sentidos coincidirem com as coisas, mas “para se porém de acordo entre si” (Bergson, 2011, p. 48). O que seria educar para que os sentidos se coloquem de acordo entre si? A humanidade concedeu primazia à visão sobre os demais sentidos. E a filosofia muito contribuiu para isso. Visão, luz, razão são termos, desculpem o exagero, usados quase como sinônimos. Mas, mesmo a aprender a ver, considero que a escola não ajuda. Parece predominar a analogia entre visão e razão.

A posição de Bergson (2011) ao destituir o cérebro como possibilidade de armazenar lembranças e representações e recolocá-lo no mesmo patamar que a medula espinhal, por não haver entre estes órgãos uma diferença de natureza, nos ajuda a

⁷⁵ A noção de “carne” em Merleau-Ponty (2006) também poderia nos ajudar a pensar relações potentes entre o corpo e a educação, posto que nos oferece uma subjetividade sempre encarnada. Elegemos imagem privilegiada por considerarmos que oferece uma relação imediata com a pele – e considero este órgão o mais poético de todos. Uma escolha subjetiva da pesquisadora.

questionar a educação bancária. Segundo Paulo Freire (1997, p. 58), que cunhou a expressão, o modelo de educação bancária seria aquele que

[...] em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Em lugar de valorizar tal modelo, que se assenta na atitude passiva dos educandos e no qual o cérebro recebe “comunicados”, em uma educação que privilegie e focalize o corpo inteiro, a imagem privilegiada dará lugar à abertura, à atividade. Dar ênfase à imagem privilegiada permitirá afastar-nos da educação bancária ao subtrair a primazia do conhecimento do cérebro. A conversão de um educar voltado ao cérebro para um educar que considere a totalidade do corpo permitirá uma educação (do) sensível (Duarte Júnior, 2000), e nos lança na investigação do que captamos sensivelmente ao estarmos imersos na teia da vida. Partir do princípio, do mundo anterior à representação, para buscar saberes primordiais esquecidos, e mesmo reprimidos pela razão instrumental tão cara aos processos educacionais hegemônicos. Estaríamos propondo uma educação estética? Num certo sentido sim, mas não usaremos essa expressão por considerá-la comprometida demais com as teorias da arte.

A separação entre Homem e Natureza – que contribuiu para a noção de corpo-máquina da modernidade e da qual precisamos escapar para que outros mundos sejam possíveis – não se sustenta quando se opera com o conceito de imagem privilegiada. Isto porque, ao tomar o corpo como imagem central, a exterioridade e a interioridade se revelam fictícias. Se tudo (mundo material) é imagem, sob a perspectiva bergsoniana, exterior e interior são apenas relações entre a imagem privilegiada e as demais imagens; não há, pois, como já dito, uma diferença de natureza entre elas, mas apenas uma diferença de grau. A percepção voltada para a ação nos ajuda a lembrar nossa animalidade e a pretensa superioridade fica reduzida à complexidade do tema-sensório-motor da espécie humana, que permite uma zona de indeterminação maior entre o estímulo recebido e a possível ação. Em seres vivos menos complexos, como amebas, a reação ao estímulo é sempre imediata.

A educação, ao introduzir no jogo a imagem privilegiada com as demais imagens do mundo, se abre a interações com o ambiente em um novo ponto de vista. Tomar como pressuposto fundamental a imagem privilegiada possibilita afirmar uma educação

ecosófica, sem separar corpo-mente, sujeito-ambiente, e nos lança em uma trama dinâmica do viver, no próprio movimento da vida.

Dada a complexidade do sistema sensório-motor humano, em que há possibilidade de hesitação, a percepção consciente se dá na relação entre espaço e tempo. Pelo fato de a ação humana ser decidida no caminho do sensório-motor, no jogo entre as excitações e as lembranças que conseguem se inserir e se atualizar, entendemos que a percepção dispõe do espaço na proporção que a ação dispõe de tempo, como indica Bergson (2011). Ao saber que não há percepção pura, uma vez que esta é apenas uma estratégia retórica que a seguir é refutada, entendemos que ao agir há misturados na percepção presente, resíduos de experiências passadas que também contribuirão para o que e como percebemos. Ou seja, a totalidade do anteriormente vivido participa, de alguma forma, na ação presente.

Só uma educação que permita vivências e criação de novos repertórios me interessa. Pergunto: se a percepção é o que convoca lembranças diferentes, se conseguirmos dilatar a consciência presente poderemos adentrar planos de consciência mais vastos? Preocupa-me a falta de atenção dos alunos, pois demonstram muita dificuldade para reter informações básicas. Considero isso efeito da hiperestimulação a que os corpos estão sendo submetidos.

De acordo com Lipovetsky e Charles (2008), estamos vivendo a segunda revolução moderna, a hipermodernidade, sua velocidade, aceleração, imediatidade e o triunfo do materialismo. Informações em excesso disponibilizadas pelas inúmeras telas que acompanham o cotidiano de muitos, principalmente nas frenéticas grandes cidades, que se encontram do lado “desenvolvido” da globalização. Informações que parecem sair da tela lisa, escorrer pela pele e sumir, praticamente sem vestígio. O resultado de tanta informação escorregadia, a convidar não sabemos bem a que, nos faz viver submetidos a lógicas de curtíssimos prazos, empurrados a sermos mais rápidos, imediatos até, pois o tempo dos fatos, no século XXI, é o “tempo real”. Colamo-nos na imediatez e parece que vamos desmanchando na era dos comandos de *delete* e *save*. Ao mesmo tempo, teorias da neurociência tentam reduzir a consciência a efeitos químicos, o que, desde a perspectiva holística que afirmo, penso ser uma redução do ser humano. Somos corpo, mas a forma de viver humana é muito especial – o que pode o corpo será sempre um dos nossos maiores desafios (Ferraz, 2010).

A palavra “educação” aqui está, necessariamente, comprometida com invenção, e não com reprodução. Na trilha da invenção, experimentar o corpo para conhecer melhor

nossos hábitos (que estão no corpo) e desfazer automatismos é uma das possibilidades de fazer diferente. A dicotomia entre inteligível e sensível, separados pela história do conhecimento e presente no sistema educacional, contribui para um tipo de educação que privilegia a razão instrumentalizadora e se presta mais ao mercado do que a vida. A educação formal compartimenta saberes e valoriza uns em detrimentos de outros, e acaba por oferecer aos educandos poucas estratégias para o refinamento da sensibilidade. No cotidiano, tendo ou não consciência, estamos mergulhados em signos sensíveis: cheiros, cores, sabores, tremores; mas, como resultado da valorização da razão instrumental no Ocidente, nos apartamos deles e investimos em conhecimentos racionais especializados e parciais. “Porque a modernidade, especialmente após a eclosão do iluminismo, veio primando por desenraizar o ser humano não só de sua comunidade local como de seu próprio corpo, em prol de um pensamento abstrato e genérico” (Duarte Júnior, 2000, p. 179).

Defendo que precisamos criar/recuperar uma determinada atenção com a dimensão sensível da educação, para enfrentar a crise planetária que se anunciou faz tempo, e que já sentimos na falta de água, excesso de lixo, mudanças climáticas e tantos outros problemas que o educar urge enfrentar. A educação de qualidade que afirmo é uma educação sensível – apropriando-me do termo sem comprometimento com a educação estética ou ensino de artes –, que também pode ser feita de forma compartimentada. Educação sensível, no sentido que emprego o termo, recusa estratégias que não integrem razão e sensibilidade, faculdades humanas que tentaram separar para melhor entender. Essa integração já foi proposta na história do pensamento por Schiller (2002), em *Educação estética do homem numa série de cartas*.

Vigiar e assegurar os limites a cada um dos dois impulsos é tarefa da cultura, que deve igual justiça aos dois e não busca afirmar apenas o impulso racional contra o sensível, mas também este contra aquele. Sua tarefa, portanto, é dupla: primeiramente resguardar a sensibilidade das intervenções da liberdade; segunda, defender a personalidade contra as forças da sensação. Uma tarefa ela realiza pela educação da faculdade sensível, a outra, pela educação da faculdade *racional* (Schiller, 2002, p. 67-68).

Recuso o termo educação estética para me afastar do que intuo ainda ser uma sensibilidade parcial a que Schiller (2002) anuncia pela educação estética, no sentido de educação pela arte. Sua teoria dialoga com a modernidade e os sentidos valorizados pela estética enquanto campo teórico. A arte ocidental moderna hierarquiza os sentidos, como apresenta Hans Makart (Figura 7), pintor e acadêmico austríaco.



Figura 7: Os cinco sentidos, de Hans Makart
 Fonte: Makart, 1879.

Visão e audição, sentidos privilegiados, ocupam o centro. Bergson (2011) nos convida a pensar uma educação dos sentidos “para que se coloquem de acordo entre si”. A integração que se faz necessária seria então mais ampla. Para que se efetive, afirmo o *soma* como via de estudos para o refinamento de novas sensibilidades/subjetividades que não queiram se colocar contra as “forças da sensação”, mas que possam agir a partir delas, incorporando na educação sensações, afecções e afetos gerados na relação/conexão imagem privilegiada e demais imagens. A sensibilidade da educação aqui é buscada em estratégias relacionais entre corpos e ambiente, entre humanos e não humanos em constante movimento e processos de individuação.

Propusemos, como campo da pesquisa, exercícios corporais para investigar a relação das participantes com o corpo-próprio, com vistas a refletir/modificar atitudes atencionais, de maneira a conseguir um engajamento contra modos de ser que cafetinam a vida, nas palavras de Rolnik (2019, p. 13), descritas por Preciado:

[...] captura da força vital, uma captura que reduz a subjetividade à sua experiência como sujeito, neutralizando a complexidade dos efeitos das forças do mundo no corpo em benefício da criação de um indivíduo com uma identidade.

Modos esses entranhados em nós, absorvidos pelas nossas peles.

4. PRÓLOGO⁷⁶: A BUSCA

Com quem e onde realizar/implementar o campo da pesquisa?

Dois anos se passaram. Aulas on-line, leituras em PDF, atravessamentos pessoais e a impossibilidade de encontros presenciais para constituir um campo. Rascunhos nasciam de um corpo doente, ansioso, sedentário e angustiado. Venci a luta pela vida; mas ainda intoxicada pelas substâncias químicas que me salvaram de um câncer, era necessário enfrentar o mundo lá fora. Estabelecer um campo para a pesquisa acadêmica. Pensamentos confusos, cansaço, sono, medos. Uma saga se iniciou até ancorar num grupo. Neste prólogo, conto alguns passos dessa busca.

Queria desde sempre uma pesquisa-intervenção. Propor exercícios corporais para analisar e pensar a atenção e averiguar se algumas técnicas poderiam melhorá-la. Ora, trabalho hercúleo, porque a melhora atencional é por demais subjetiva e exigiria um campo contínuo, longo e muita dedicação dos participantes. E quem seriam os participantes? Um grupo de alunos?

Inicialmente, a questão da (des-)atenção dos alunos me mobilizava, então considerei trabalhar com eles. Escolhi Lygia Clark (1969-1970)⁷⁷ como parceira e fui em busca de seus objetos relacionais com o plano de usar algumas das proposições que ela desenvolveu (e criar outros dispositivos). O intuito era escolher uma escola que tivesse a etapa do ensino médio e ver como os alunos se relacionariam com os objetos. Aqueles que se interessassem, poderiam ser escolhidos para a pesquisa de campo. Logo percebi, no entanto, que dessa maneira criaria um campo com alunos já engajados e isso certamente levaria a um vício epistemológico. O orientador, por sua vez, sugeriu um projeto de extensão com o grupo de pesquisa e que fossem convidados a participar professores de São João da Barra⁷⁸, preferencialmente de artes. Fui para a cidade do projeto, participei de dois dias de encontro e de várias experiências de formação para

⁷⁶ Nos prólogos do antigo teatro grego, fazia-se a exposição do tema. No teatro moderno, também o usamos para uma cena precedente da trama que vai se desenrolar.

⁷⁷ Lygia Clark, artista mineira que reivindicou ser não artista. Sua obra, reconhecida internacionalmente, é “um gesto fundante da arte contemporânea no Brasil”, nas palavras de Sueli Rolnik, que criou um belíssimo projeto realizado entre 2002 e 2010, intitulado “Arquivo para uma obra-acontecimento”, o qual nos permite acessar o que a filósofa, amiga e estudiosa da (não) artista chama de “construção de uma memória corporal da obra de Lygia Clark e do contexto que lhe dá origem” (Rolnik, 2011). Maiores informações sobre este projeto: https://desarquivo.org/sites/default/files/rolnik_suely_arquivo_para_uma_obra.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

⁷⁸ Projeto de formação de professores desenvolvido pelo NEFI, ao longo de 2022, no município de São João da Barra, Rio de Janeiro, que opera na perspectiva de uma pedagogia das perguntas.

professores, mas senti que por este caminho não haveria um bom desenvolvimento, então desistimos.

A esta altura, eu havia encontrado uma artista com um trabalho que considerei potente, e adoraria dialogar com a metodologia aberta ⁷⁹ que ela criou. Mas, por ser um trabalho prático e por estar impedida pela pandemia de realizar oficinas e trazer o aprendizado para o meu corpo a fim de então, poder reproduzi-lo/compartilhá-lo de alguma forma, o plano também foi abortado.

A questão que se impunha continuamente era realizar atividades que não se configurassem como aulas práticas de alguma técnica. Buscar a relação do corpo com a educação, com a formação de professores, sem “ensinar” sobre corpo, como se uma aula de dança fosse.

A confusão de termos que as participantes do campo de pesquisa usam me levam a duvidar se consegui meu objetivo. Usam muito o termo “aula”. Talvez, as atividades tenham mesmo se constituindo como aulas. No âmbito da errância, terá sido um erro ou outra possibilidade que se impôs?

Por fim, a possibilidade de trabalhar com as alunas da graduação de pedagogia da UERJ matriculadas em uma disciplina ministrada pelo professor orientador se apresentou como viável e potente, e nos lançamos a ela. A sala 12058F, na qual funciona o Atelier de Infância e Filosofia Matthew Lipman, é bem grande e, em princípio, poderia funcionar como espaço físico para os trabalhos corporais que iriam acontecer ao longo do semestre, desde que devidamente preparada. Para minha surpresa, quando fui pessoalmente dar início aos trâmites burocráticos necessários, me deparei com uma folha A4 colada na porta da sala 12508F e em todas as salas de aula, com um recado da Direção e da Coordenação da Faculdade de Educação da UERJ (Figura 8).

⁷⁹ **Modo operativo AND**, trabalho desenvolvido por Fernanda Eugênio. Na pesquisa de campo, foi impossível considerar usar essa metodologia por eu mesma não a ter experimentado, o que só veio a acontecer quando a pesquisa de campo já fora realizada. Para mais informações sobre essa metodologia aberta, confira: <https://www.and-lab.org/sobre/mo-and>. Acesso em: 21 out. 2023.

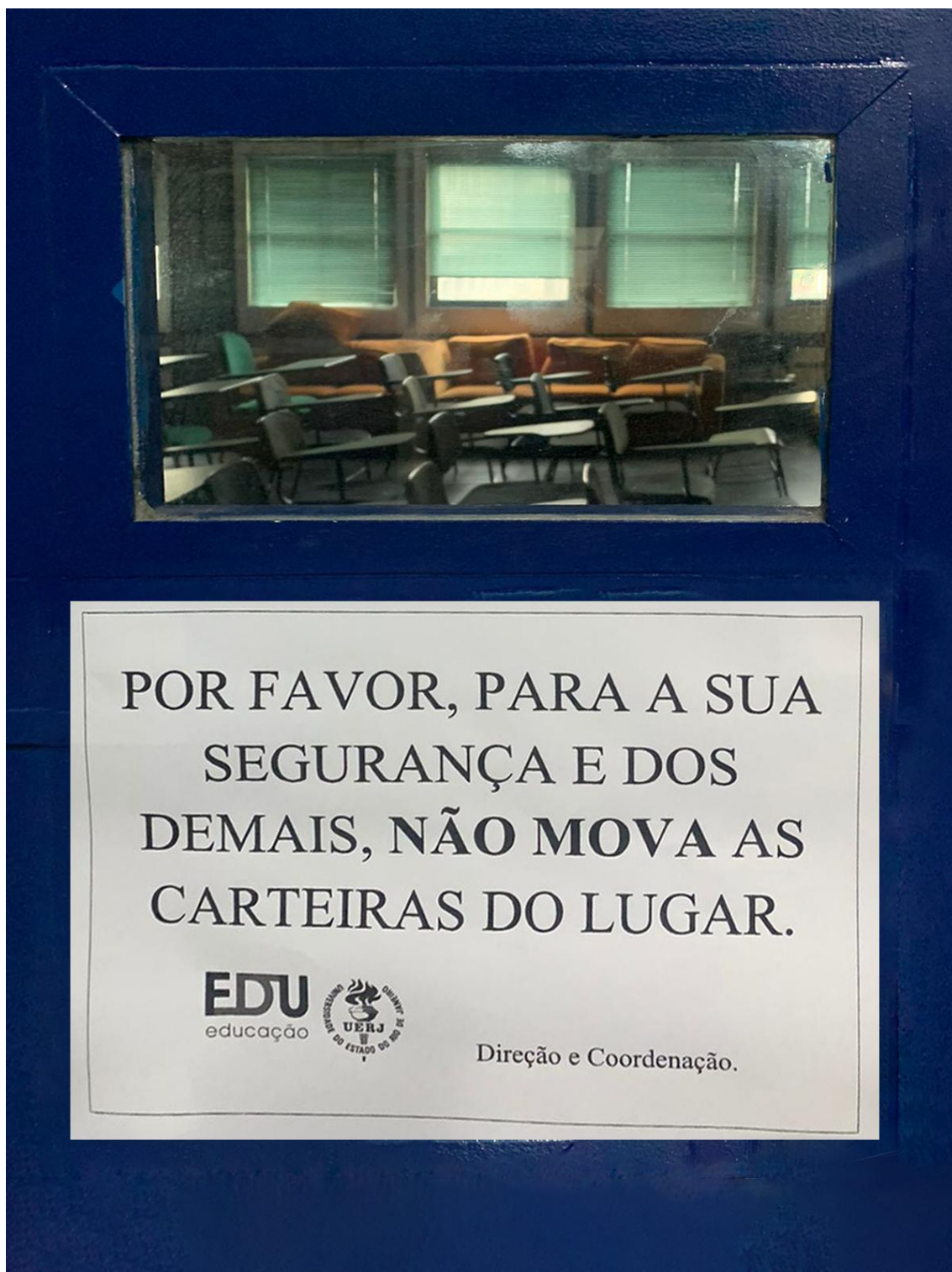


Figura 8: Cartaz da Direção e da Coordenação da Faculdade de Educação da UERJ
Fonte: Acervo da pesquisadora. Foto por Jéssica Elias Pereira, aluna de mestrado da UERJ, 2022.

Não sabia se ria ou chorava. Ri porque o cartaz me dava indícios da importância da pesquisa que tentava fazer. Mas foi um riso nervoso, de assombro. Como – na segunda metade do século XXI, após 47 anos da publicação de *Vigiar e punir* (Foucault, 1997), obra fundamental na formação de educadores brasileiros, que inspirou e inspira centenas

de artigos, dissertações e teses sobre a docilização dos corpos praticada pela escola, instituição descrita e aceita consensualmente como disciplinadora – como poderia haver um cartaz, justo na Faculdade de Educação, que associa mudar carteiras de lugar à segurança e solicita, em negrito, “NÃO MOVA AS CARTEIRAS”!⁸⁰.

Eu a querer pensar educação e movimento diante de uma proibição prévia. A amiga que me acompanhava tirou a foto e ali, naquele momento, já sabia que a queria presente no trabalho final.

Experimentei mais uma camada de estranhamento produzido a partir desse cartaz. Perguntei a várias pessoas – alunas de graduação e da pós-graduação que frequentam as mesmas salas, além de algumas professoras que as utilizam – o que tinham achado da recomendação. A enquete foi informal e não se pretende dado científico. Trago-a para indicar o assombro, neste prólogo novelesco, que poderia ser cômico se não revelasse o tremendo vácuo entre corpo e educação. Vácuo entre o que desenvolvemos como possibilidade de resistência na teoria e – por vezes, sem muita consciência – o que reforçamos na prática. Os verbos no plural apontam para todos nós, professores e professoras, em formação ou em atuação.

Não encontrei ninguém que tivesse prestado atenção na “plaquinha”, ou que fizesse qualquer relação entre o que os dizeres indicavam – do ponto de vista pedagógico – e o que defendemos em tantos trabalhos, como possibilidade de minimizar os efeitos da instauração de poder da escola sobre os corpos, operada pela escola e que tantos tentam driblar, por exemplo, ao sentar os alunos em roda. Na terceira semana de aula, ouvi de uma professora: “Que cartaz? Não vi ainda, não”. “Deve ser porque não tem espaço.” “Chegaram móveis novos, devem estar preocupados com a conservação.” “Ah, cada um mexe e depois não colocam no lugar, deve ser isso.” “Liga, não... ninguém nem presta atenção.” “Bobagem.” E risos – essas foram algumas respostas que recebi na enquete informal. Ou seja, parecia não incomodar a ninguém, a não ser a mim.

Levei a questão ao orientador, que tentou uma autorização do diretor da faculdade, mas não tivemos sucesso. Não podíamos mesmo retirar o mobiliário e transformar a sala

⁸⁰ O contexto do semestre que retornava ainda na vigência da crise sanitária causada pela covid pode ter sido determinante e apareceu na justificativa da direção da faculdade quando questionada sobre o fato. Consideramos a importância da medida de afastamento entre as estudantes, mas o argumento se enfraquece quando esta medida cautelar de manter as carteiras no mesmo lugar não é acompanhada por outras, como, por exemplo a distância correta entre as carteiras, a obrigatoriedade de manter as janelas abertas, a presença de álcool na sala, a aferição de temperatura das alunas etc. Na negociação do problema, revelou-se a compra de mobiliário escolar novo e a impossibilidade de retirada do antigo, bem como o uso da sala por turmas de mais de 40 alunas e que necessitavam das carteiras.

num ambiente mais favorável aos exercícios corporais, pois era utilizada por diversas outras disciplinas. Fizemos um encontro inicial remoto, a fim de explicar a proposta, e iniciamos as atividades na semana seguinte, enquanto eu tentava uma saída para o problema espacial que a pesquisa demandava. Problemas de limpeza e excesso de informação visual levaram-me a procurar outros espaços na instituição onde pudesse realizar o trabalho. Este relato-novela é significativo à pesquisa, pois a dificuldade de conseguir um espaço é indicativo de como, quando e onde pode acontecer um estudo sobre o corpo para além do mero conceito corpo, ou seja, um estudo que se apoie também na materialidade do corpo físico, na formação inicial das professoras.

Na tentativa de encontrar um espaço mais adequado às práticas corporais – entendendo que não se tratava somente de um espaço livre de objetos para maior segurança dos participantes, mas também de um ambiente com piso limpo, essencial para permitir o uso do chão para os exercícios e para explorar a relação do peso com a gravidade –, fiz contato com a direção da Faculdade de Educação Física, curso que contempla várias disciplinas que necessitam de treinamentos físicos, como luta, dança, esportes e outros. O diretor apresentou excelentes espaços para o desenvolvimento das práticas. Mas, infelizmente, o uso por outro departamento, em um turno diferente do oferecido pela Faculdade de Educação Física, esbarrava também em burocracias institucionais, como a ausência de funcionários para abrir e fechar os espaços no turno da noite. Desse modo, espaços que existem na universidade e ficam vazios durante o período noturno não puderam ser utilizados. Busquei então a [Coordenadoria de Artes e Oficina e Oficinas de Criação \(COART\)](#) que, ainda que enfrentasse uma agenda complexa de distribuição das salas devido ao expressivo número de oficinas que lá acontecem, se sensibilizou com a necessidade espacial que a pesquisa exigia e nos emprestou uma sala de dança.

O périplo da busca por ambiente propício me levou à questão ambiental das nossas formações, as quais serão posteriormente recuperadas. Essa perspectiva inclui uma visada sobre as políticas de convivência: espaço físico adequado e dificuldade de acesso à universidade.

O espaço físico foi preparado para as atividades presenciais, e busquei criar uma atmosfera de tranquilidade antes da chegada das alunas, que foram recebidas com músicas de diversos gêneros – todas com melodias calmas, selecionadas a fim de contribuir com o relaxamento de um dia estressante. Da mesma forma, a maioria das atividades foi realizada com músicas previamente escolhidas. Infelizmente, por limitações da

infraestrutura, não pudemos trabalhar sob uma iluminação diferenciada. Nas vezes que pretendi criar um ambiente com menos luz, importante para o relaxamento pretendido, tive de desligar todas as luzes e improvisar com a lanterna do celular, o que dificultou o registro.

Foi reservado um espaço na sala para deixar as mochilas e solicitamos que, ao chegarem, desligassem o celular; quando atrasadas, que entrassem em silêncio. Para isso, criei um cartaz que concorria com o institucional (Figura 9), num gesto de contravenção assumido – mas sequer notado burocraticamente. Na porta das salas que utilizamos foi colado o seguinte lembrete.

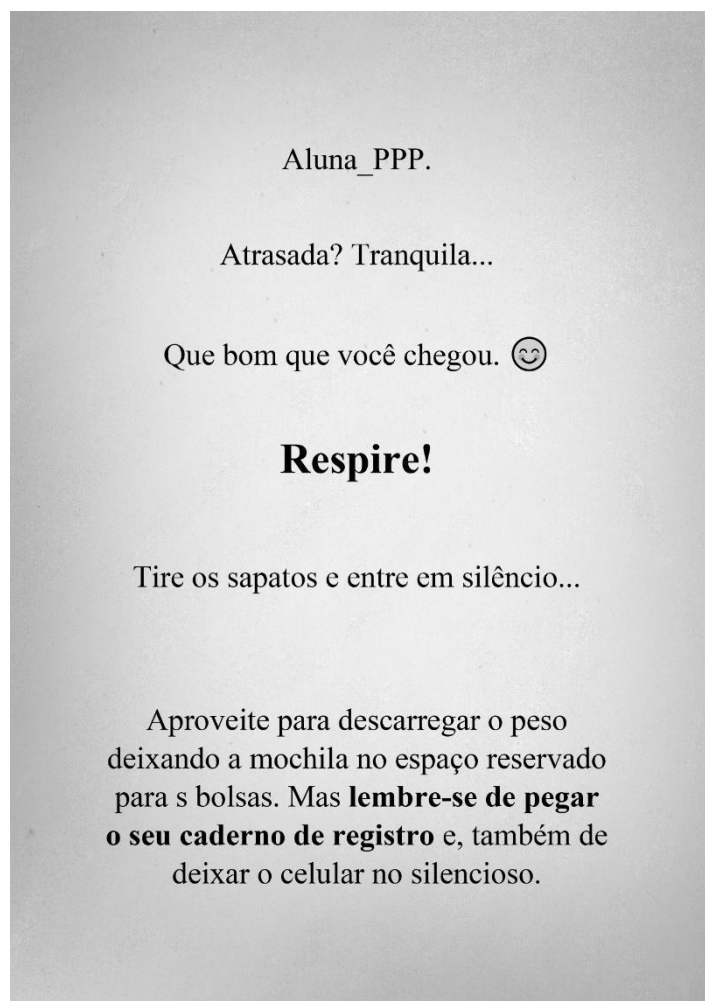


Figura 9: Arquivo impresso em A4
Fonte: Acervo da pesquisadora.

O pedido de não falar durante as dinâmicas raramente foi atendido e, por isso, o repetimos em todos os encontros – em alguns, mais de uma vez. O objetivo da ausência de falas, no trabalho corporal, é acionar a observação atenta e ouvir os sons do corpo que se manifestam continuamente, os quais, muitas vezes, reprimimos. Rir, chorar, gemer de

dor ou de prazer fazendo um alongamento, bocejar, engasgar-se, tossir... muitos sons aparecem atravessando o silêncio das palavras. A dificuldade de observar sem palavras, a necessidade de narrar o que ocorria e as conversas paralelas que aconteciam serão recuperadas como fatores que emergiram deste campo.

A desimportância ou pouca visibilidade quanto ao cartaz da proibição e, ao mesmo tempo, a não visibilidade do cartaz que coloquei sem autorização abre uma porta para pensar como os fluxos de comunicação se dão nos corredores. Como criamos ou não criamos espaços pedagógicos? O que entendemos por tal conceito?

Passemos agora para a descrição dos encontros. No entanto, devido à dificuldade/impossibilidade de relacionar muitos dos escritos com o dia de sua respectiva atividade, pois a maioria deles não tem datas e a frequência foi flutuante, ao ponto de uma aluna ter registrado presença pela primeira vez no último encontro do semestre, optamos por indicar os escritos dos cadernos de registro em uma fonte diferente, cursiva, e os demais indicados por travessão quando foi possível relacioná-los ao relato do dia.

Os encontros aconteceram dentro dos limites institucionais e físicos possíveis. As dificuldades impactavam meu corpo e pareciam adoecê-lo mais. Sentia-me fraca, perdida, sem força. Os cabelos voltaram a cair. Estresse, diziam: “Quando passar o doutorado, melhora!”. Falas de médicos e amigos, que tentavam me confortar, ao mesmo tempo naturalizavam o processo adoecedor e estressante para obtenção de um título de doutora. Naturalização que me assustava mais do que acalmava. O planejamento escorria pelo ralo, a confusão estava presente no corpo cansado. Um novo-velho corpo que passou a me acompanhar depois da pandemia e do câncer. Sono. Muito sono. Mas segui. Fiz da fragilidade o caminho, optando pela crença de que não ter certeza é melhor que tê-las.

5. PRIMEIRO ATO: O CAMPO DA PESQUISA

Apresentamos agora as descrições e observações feitas a partir das vivências do campo da pesquisa, realizado ao longo de um semestre da disciplina *Práticas Políticas Pedagógicas* (PPP), ministrada pelo professor Walter Omar Kohan, na UERJ, período noturno. A disciplina se desdobra em quatro módulos semestrais, já tendo acontecido o primeiro em outra dinâmica. Por uma listagem recebida no início do semestre, a turma teria trinta alunas, mas fomos avisados de que algumas tinham trancado a matrícula. Chegou uma aluna nova, mas também duas alunas não seguiram no curso. Fizemos um convite (Anexo A) às alunas para participarem desta etapa da pesquisa, a que chamei de *Experimentações e reflexões sobre o peso do corpo na formação docente*. O planejamento inicial previa dez encontros presenciais com práticas corporais, mas só foi possível realizar sete encontros com dinâmicas presenciais, dois aconteceram via plataforma *Zoom* e um não aconteceu porque não pude comparecer devido a um problema de saúde. Encontros estes que se deram em meio a dificuldades internas e externas.

Todos os encontros tiveram registros audiovisuais e escritos. Um caderno pautado de quarenta e oito folhas foi dado a cada participante e solicitamos que registrassem nele as sensações, desconfortos, emoções e perguntas que surgissem durante o processo. Foi pedido também para personalizarem os cadernos, os quais ficaram com as participantes durante todo o semestre e foram entregues somente ao final. Ou seja, o acesso a estes registros não aconteceu parcialmente, apenas quando se completou o trabalho.

Recebi de volta vinte e quatro cadernos: destes, apenas vinte estavam personalizados; e duas alunas entregaram suas anotações em folhas avulsas. Estamos considerando que vinte e seis pessoas participaram da pesquisa. Os registros, ao longo dos encontros, eram solicitados depois de um conjunto de atividades, com a indicação de que deviam escrever como se sentiram na execução da dinâmica proposta. Também sugerimos registrar algumas observações no caderninho, ao longo da semana, como um diário de bordo. A utilização dos cadernos sobre atividades que não as do campo aconteceu somente duas vezes e de forma pontual, não como um diário de bordo. Os registros escritos foram bastante fragmentados. Era comum o esquecimento do material e muitos registros ficaram sem data, dificultando a identificação do exercício específico e a qual anotação se referia. Grande parte dos relatos ficaram na descrição da atividade, com pouca exploração das sensações.

Em alguns registros, tanto orais como escritos, foi possível recuperar falas de desconfortos e descobertas, que apresentaremos entre aspas, sem identificar nominalmente as participantes. As falas do professor, minhas e de uma aluna que acompanhou o semestre cursando a disciplina como seu estágio docente no doutorado foram identificadas, bem como a participação de um dos bolsistas e de uma mestranda do NEFI, no nosso primeiro encontro on-line. Usarei, para indicar as falas recuperadas do registro audiovisual, as iniciais do professor, WOK; P de pesquisadora para as minhas; e Estagiária para a aluna do doutorado. Das participantes diretas do campo, será resguardado o anonimato assumido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação da pesquisa (TCLE) (Anexo B). Estas falas serão sempre iniciadas por um travessão. As frases retiradas dos registros escritos vão aparecer em fonte de letra cursiva, sinalizando que foram recuperadas dos caderninhos.

Ao chegar, as participantes deviam escrever como se sentiam no dia. Algumas escreviam como estavam se sentindo ao começar o trabalho, outras não. Após cada atividade, também deviam escrever o que desejassem no caderno. Parte destes registros foram utilizados como avaliação formal da disciplina. A saber: uma carta dirigida a mim, que medie todas as dinâmicas (Anexo C), e um plano de aula, usado para a avaliação final da disciplina e que não entrará na análise do campo. Para o plano de aula, receberam do professor as seguintes orientações:

WOK: Esta estrutura proposta para o plano de aula pode ser modificada, sempre que a mudança contribua para o processo de criação pedagógica: “Onde começa a aula?”, uma pergunta inicial. “Com quem?”, descrever as/os alunas/os. “O quê?”, qual tema? “Como?”, quais atividades? “Por quê?”, justifique o tema. “Para quê?”, qual o sentido? “Qual o lugar do corpo nesta aula?” “Em que me apoio?”, referências bibliográficas ou outras fontes.

As alunas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, exigência da Plataforma Brasil (Anexo B), mas a frequência foi flutuante. Como Kohan (2019) nos convida a sermos educadores errantes, a pesquisa não se propõe uma meta a ser atingida. Assim, não consideramos a não linearidade de participação como um problema.

Uma educação política parte do princípio de que o mundo pode ser de outra maneira, e, para que o mundo possa ser de outra maneira, o educador anda errando no caminho da educação. O mundo está aberto, e o errar educante dará lugar a um outro mundo que não podemos antecipar (Kohan, 2019, p. 143).

Tentaremos incorporar a flutuação da frequência como indicador das condições de possibilidades e dificuldades presentes na formação das participantes. Possibilidades

e dificuldades estas que se manifestam tanto em relação à história pessoal de cada uma, quanto aos ambientes onde a formação se dá, como, por exemplo, a infraestrutura da universidade, incluindo seu entorno, que, no caso da UERJ, tem como vizinho o Maracanã.

É importante sinalizar que o grupo de alunas é feminino. Nenhum homem está matriculado nesta disciplina, mas o professor Dr. Walter Omar Kohan participou de cinco encontros, dentre eles, dois virtuais.

Na semana que deveria acontecer o sétimo encontro, não pude comparecer por motivos de saúde. Mas este se deu entre as estudantes e o professor. Algumas alunas indicaram desconforto por estarmos em atividades eminentemente práticas e relataram dificuldade de relacionar as atividades corporais vivenciadas com a sala de aula. Assim, eu e o orientador nos reunimos e mudamos um pouco a estratégia para os próximos encontros, dos quais alguns ele não poderia participar.

Tivemos, então, mais um encontro com exercícios corporais e um encontro final para a produção da carta e do plano de aula, em sala, como forma de avaliação da disciplina. Preparei uma dinâmica corporal para o encerramento, com maior apoio em um texto narrativo, e foi enviado às alunas um convite em formato de carta – escrita por mim a Paulo Freire (apresentada no início deste trabalho), pensando o que o autor considera “corporificar as palavras” –, invitando a um exercício prático sobre a proposta de corporificação das palavras. Escolhi essa estratégia inspirada na atividade de uma oficina de que participava nesse período, intitulada “Escritas que dançam, corpos que escrevem”⁸¹, em diálogo com um trecho da obra *Pedagogia da autonomia*:

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo 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 eu 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, 2015, p. 35).

Em virtude das práticas dialogarem mais diretamente com um texto narrativo, a participação do professor Walter aumentou, bem como aumentou o tempo de conversa sobre a atividade e o texto, buscando equilibrar o desconforto de estarmos dando

⁸¹ Oficina de que participei sob a coordenação de professores da UNIRIO e da UFRJ, respectivamente, Priscilla Menezes e André Bocchetti. Nesta oficina conheci um material didático que está sendo desenvolvido pelos Grupos Frestas e CorPes, chamado Oráculo. O Oráculo se constitui de cartas de baralho com palavras que os grupos recolhem ao longo das pesquisas. Pensei em outras que me interessavam brincar. Não tendo em mãos o bonito material pedagógico que nos apresentaram, improvisei e escrevi as palavras num papel dobrado e as alunas as retiraram de dentro de um recipiente.

prioridade a execução dos exercícios corporais. A presença do professor Walter, que afirma a igualdade como princípio em seus trabalhos teóricos e práticos, abriu possibilidade de refletir sobre a verificação deste princípio na prática: como se deu esta relação – hierárquica institucionalmente – quando exposta a uma prática igualitária? O que este campo possibilitou pensar sobre igualdade, tentando dialogar com o conceito fundamentado em Rancière? Exploraremos esta questão a partir de uma dinâmica específica do quinto encontro.

Além da participação do professor da disciplina – e também orientador desta pesquisa – no campo, contamos com a ajuda de uma doutoranda que fazia com a disciplina seus créditos obrigatórios de estágio docente. Na maioria das vezes, foi esta estagiária quem fez os registros audiovisuais. A gravação não seguiu nenhum roteiro prévio e foi realizada a partir do desenrolar das sequências das dinâmicas. O material foi registrado em fotos e vídeos que apresentam baixa qualidade sonora pelas condições de gravação, assim como problemas técnicos pertinentes a não profissionalização da captação. Os registros escritos também apresentam insuficiência devido à frequência flutuante, ao esquecimento do material pelas participantes e, até mesmo, por elas não desejarem escrever. Em alguns relatos aparece a dificuldade de escrever e o privilégio da oralidade. Durante as dinâmicas, as participantes eram convidadas a suspender a fala, com intuito de criar maior possibilidade atencional diferenciada para a observação dos processos físicos/somáticos. A primazia da oralidade e dificuldade do silêncio também aparecem nos registros.

Apresentaremos as dinâmicas, a organização do material e uma leitura qualitativa de cada encontro, assumindo, de certa forma, um sentido de inventariar, por entender que a narrativa está entremeada de observações subjetivas e que a relação com o material foi permeada tanto de emoção quanto dos cruzamentos com a história pessoal de toda uma vida. Isso fez com que voltar aos guardados da pesquisa fosse um exercício não só de “coleta de dados”, mas também de autoconhecimento da minha prática, como condutora das atividades propostas, experienciando o que é narrado no artigo [“Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação”](#) (Prado; Frauendorf; Chautz, 2018).

No contorno e no entorno dessa narrativa, é possível observar que o foco de reflexão, desencadeado na pesquisadora, ao rever seus (guardados), está relacionado a um processo de tomada de consciência do que lhe constituía como docente: ao mergulhar nas escritas e na procura de si mesma, no ato de inventariar, a pesquisadora encontrou-se com materiais que contam da sua própria constituição docente. Um processo árduo e solitário, mas que

certamente propicia a descoberta de diversos sentidos sobre a constituição pessoal e profissional dos professores e profissionais da escola (Prado; Frauendorf; Chautz, 2018, p. 540).

Adotei também o termo guardados⁸², usado como alternativa às expressões “análise ou coleta de dados”, que vem sendo proposto pelo [GEPEC/UNICAMP](#)⁸³, que incentiva um modo de produção de dados na pesquisa narrativa ao qual nomeiam de inventário da pesquisa⁸⁴.

Guardados do campo se apresenta enquanto escolha política e estética deste trabalho, como parte da tentativa de captar do campo uma realidade dinâmica que não caberia em coletas de dados quantitativos, até mesmo por limitações da própria pesquisa. O foco do campo foram dinâmicas trazidas do campo da educação somática e de formações artísticas, e passa pela espreita das relações que as alunas de pedagogia, participantes desta amostragem, tem com o corpo. Como se percebem, como percebem o outro, como traduzem suas sensações, como se cuidam ou não se cuidam, e a importância que a formação universitária dá a estas mulheres sobre este ponto, o corpo. Tivemos como objetivo buscar indícios de corporeidade na formação de professoras, perseguindo a presença ou a ausência do corpo, na sua integridade e concretude.

O campo abriu problemáticas sobre a relação de corporeidade na educação que apresentaremos no segundo ato, “Cenas”, que se constituem no esforço de friccionar os conceitos-musculares com os guardados do campo, movida por perguntas e estranhamentos sobre o que pode refletir sobre o processo. Na sequência apresento a narrativa e algumas reflexões a respeito dos registros que foram possíveis de visitar e revisitar como guardados.

⁸² O termo “guardados da pesquisa” é uma referência a poesia *Guardar*, de Antônio Cícero, para se contrapor a noção de dados científicos, objetivos e pretensamente neutros. A pesquisa de campo não foi analisada em busca de dados tabeláveis. O que se deu foi um movimento de espreita atenta aos atravessamentos, aos afetos, às posições, às intuições.

⁸³ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, do PPGE da Faculdade de Educação-UNICAMP.

⁸⁴ “Essa prática de inventariar informações para a investigação não é algo recente. Teve sua origem na tese da professora e pesquisadora Corinta M. G. Geraldi, denominada *Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia*, defendida em 1993, com orientação do Prof. Dr. Milton José de Almeida. Desde então, ela vem ganhando formas, contornos e força nas diferentes produções do GEPEC” (Prado; Frauendorf; Chautz, 2018, p. 534).

Encontros – Experimentações e reflexões sobre o peso do corpo na formação docente

Primeiro encontro:

Eu, o professor Walter, uma mestranda que havia feito o estágio docente no semestre anterior e um dos bolsistas do NEFI estávamos presencialmente na UERJ, utilizando um equipamento adquirido pela linha de pesquisa que possibilita termos encontros híbridos com maior qualidade. Na sala da plataforma *Zoom*, a frequência das alunas foi alta. Era o primeiro dia de aula e a elas foi apresentada a proposta. O encontro foi gravado e disponibilizado de forma assíncrona para quem não pôde estar presente neste dia.

Iniciamos com uma breve apresentação da minha trajetória e do surgimento da questão a ser investigada na pesquisa de doutorado, a partir do cruzamento da minha formação artística *versus* a formação docente. O assombro ao começar a dar aulas e perceber que o que eu levava comigo da formação artística me ajudava mais em sala de aula do que os conteúdos recém-aprendidos na licenciatura, pois descobri que dar aulas era uma atividade que exigia muito do físico e não somente uma atividade intelectual como eu supunha, antes do exercício da profissão. O convite foi feito para pensarmos sobre como o corpo, com sua gravidade, é tratado na formação de pedagogia que elas estavam cursando. Uma aluna perguntou se seria possível incluir a voz no estudo.

WOK: A proposta sintoniza com uma pesquisa e prática pedagógica, como fazer da pesquisa uma prática e da prática uma pesquisa. Ao mesmo tempo, vamos experimentar com o corpo e pensar nesta relação com a educação que tem muitas dimensões: por um lado é a dimensão da corporeidade do professor, por outro são os corpos dos estudantes. Ou seja, há uma forma de habitar a sala de aula sem o corpo, que nega o corpo, e outra que abre espaço para o corpo, que incorpora o corpo na própria prática pedagógica. E é uma questão central como nos aponta Giovânia: nós somos corpo. A gente pode se iludir, mas o corpo dá sinais. Ela também vai nos dar algumas leituras para experimentarmos e pensar o que experimentamos.

Pelo *chat*, muitas manifestações positivas, favoráveis à proposta e nenhuma negativa. Falamos da necessidade do registro e de assinarem o termo de autorização. Neste momento, o professor contou que participaria do encontro e faria os exercícios propostos. Manifestei, ainda que rindo, certo constrangimento pela participação do orientador no campo. As alunas adoraram.

– Ele vai ser aluno igual a gente.

– Vai ser o único homem.

Apesar do constrangimento, falei:

P: Vai ser um luxo a participação do meu orientador, ainda que não seja fácil.

E perguntei se alguém já tinha feito alguma prática artística/corporal de forma regular.

– Já fiz jazz e balé.

– Quando criança fiz karaté, mas agora tô sedentária total.

P: Também estou sedentária e isso me incomoda. Depois de ter virado professora, passei a me dedicar mais a leituras e outras atividades e larguei muito o corpo, digamos assim. Talvez, a pesquisa seja uma necessidade de recuperar isso.

– Já fiz dança de salão e era uma maravilha. Deixava tudo ali. Saía relaxada.

P: A gente tem o corpo muito massacrado, exausto. Como podemos perceber o corpo dos alunos?

Li uma citação do texto de Regina Garcia (2002), organizadora do livro *O corpo que fala dentro e fora da escola*:

Eu sei que eu sou explorada porque, quando faço amor com meu marido, meu corpo dói. Meu corpo dói quando lavo a roupa ou cozinho para minha família. Ele não dói quando estou cortando cana lá no canavial para usina. Meu corpo já não é meu: é do canavial e do patrão (Garcia, 2002, p. 14).

Continuei:

P: Nosso corpo vai ficando cheio de hábitos, a gente vai se acostumando. Então, mais do que aprender, talvez possamos descobrir algumas coisas para desfazer este massacre. Não vamos aprender uma técnica. É para pensarmos juntas a relação do corpo e a educação. Ainda vou ver com o Walter como faremos com a sala, para prepará-la para vocês se movimentarem com mais segurança, sem bater nas carteiras.

Silêncio por quase um minuto, quebrado por uma pergunta minha:

P: O que levou vocês a quererem ser professoras, a cursarem pedagogia?

A estagiária formulou rapidamente:

Estagiária: O que é ser professora?

As estudantes reagiram com manifestações simultâneas e risos, brincando com a dinâmica comum dos trabalhos do NEFI, cuja perspectiva é de uma pedagogia das perguntas, em diálogo com Freire, autor caro ao grupo.

Esclareci que o termo “professora” estava na pesquisa como o exercício profissional e que não entraria em nenhuma problemática conceitual sobre ser professora

ou educadora. O termo “professora”, fazendo um recorte profissional: quem pode exercer legalmente a profissão, tendo passado por uma instituição formadora.

Ainda em tom de brincadeira, mas recuperando a dinâmica das perguntas, uma aluna disse:

– Aqui pergunta não tem resposta, então a gente não vai responder, não.

Risos!

WOK: Deixemos a pergunta em aberto... é uma pergunta muito boa. Podemos perguntar também qual o lugar do corpo no nosso ser professora. O que pode um corpo professoral? O corpo de uma professora... O que pode um corpo pedagógico?

– O que não pode um corpo pedagógico?

WOK: Já não falamos demais o que não pode?

– Não pode muita coisa.

WOK: Isso sabemos tanto que quase esquecemos o que ele pode.

P: Será que naturalizamos o que não pode e por isso não fazemos?

WOK: Vamos fazer uma roda de perguntas...

No *chat*, várias manifestações em tom de brincadeira fazendo ligação com o uso da estratégia de perguntas como ato pedagógico.

WOK: Que perguntas vocês fariam sobre a relação do corpo e o ser professora? Que perguntas vocês têm? Quais surgem quando vocês pensam no corpo de vocês e no corpo dos estudantes? Como professoras atuais ou futuras professoras.

– Como é difícil ter um corpo representativo para algum grupo. Eu sou uma mulher negra de cabelos crespos, então meu corpo é representativo e isso é difícil.

WOK: O que representa um corpo?

A aluna mestranda que estava participando presencialmente contribuiu com a seguinte reflexão:

Estagiária: Lembrei de um texto da Camila Machado [...], ela disse que o trabalho dela falava de uma relação que teve com uma criança que disse que o cabelo dela era bonito. Ela estava passando por uma transição capilar, tinha acabado de assumir os cachos e tal... E como isso foi significativo para ela e a criança que começou a perceber similaridade entre a professora e ela.

Silêncio.

WOK: Se não se fazem perguntas, esperamos que façam muitas ao longo do semestre.

P: Dentro da escola ou fora da escola a gente tem o peso do corpo?

Silêncio. Uma aluna falou que outra tinha respondido. Risos!

– Eu não ouvi – disse outra.

A aluna citada tinha somente balançado a cabeça.

– Eu só balancei a cabeça porque sua pergunta tem relação com o que eu estava pensando...

Foi interrompida por outra fala:

– Quando o professor vai para uma sala de aula, parece que ele coloca uma roupa, tipo uma armadura e depois tira quando sai...

A aluna que tinha balançando a cabeça continua:

– Uma professora teve um vídeo vazado com ela dançando e bebendo e ela foi muito criticada por isso. Futuramente vou ser processada porque eu não vou deixar de fazer coisas que eu gosto. Só porque sou professora não posso beber, dançar, fazer tatuagem, ter piercing, colorir o cabelo? Ter minha personalidade?

Estagiária: Um amigo do meu pai, ao saber que eu tinha me formado em pedagogia, falou que eu não tinha cara de professora. Eu estava de calça jeans, uma sandália fechada e uma blusa de manga comprida. Perguntei: “Se eu tivesse de óculos e sem os piercings talvez eu tivesse cara de professora?”. Ele: “Talvez...”.

P: Existe uma cara de professora?

E contei uma história que acompanhei na primeira década dos anos 2000, na vila do Abrão, Ilha grande⁸⁵. A igreja católica do distrito não teve padre para a paróquia por muitos anos. Assim, algumas fiéis orientavam as celebrações; somente de vez em quando um padre aparecia para fazer os casamentos e batizados, que aconteciam todos juntos, na ocasião da visita do padre ao vilarejo. Prática comum em lugares pequenos. A certa altura, foram designados dois padres para assumir a paróquia e chegaram na vila dois jovens padres franciscanos. Os dois, logo na primeira semana, foram conhecer as praias e colocaram traje de banho, causando assombro na vila e até rompimento com várias fiéis que “não queriam aquele tipo de padre”, diziam.

Esta historietta da Ilha Grande nos faz lembrar o ditado popular: “O hábito faz o monge”. Será que podemos aceitar este dito popular ou devemos questioná-lo no que ele carrega de preconceito? Fico com a segunda opção e, por isso, continuei a provocação sobre esta aparência que carregamos no imaginário sobre o ser professora.

⁸⁵ Distrito de Angra dos Reis, município do estado do Rio de Janeiro.

P: Toda profissão tem uma vestimenta adequada? Pelo que falamos aqui, um certo imaginário social parece achar que sim. Qual seria este imaginário para nós, professoras? Ele ainda nos cabe no século XXI?

Estagiária: O que é o corpo pedagógico? O que faz um corpo ser pedagógico? Quais elementos são necessários para tornar um corpo pedagógico?

- Este corpo tem gênero?
- Tem cor
- Tem idade?
- Tem classe?
- Tem time de futebol?

Bolsista: No início falamos da educação pensar um corpo abstrato, mas um corpo sem cor e sem gênero não existe. Não existe um corpo não tátil.

P: No início do mestrado eu falava que a educação não cuidava dos corpos e fui convidada a pensar que não era bem assim. Muito da educação é para o corpo mesmo... para o disciplinar, para manter um corpo produtivo. Isso Foucault nos apresentou... A escola tem um trabalho sobre o corpo. É o trabalho que a gente quer? Ou... como podemos transformar este trabalho?

Estagiária: Aqui no interior tem a ver até com o figurino. Não pode usar calça de malha, a não ser na educação infantil, porque marca muito o corpo. Com os maiores tem que ser calça jeans... Disciplinam seu corpo para ser o que eles querem.

– Não é só a roupa, não. Qualquer adereço, cor de cabelo. Rosa, não pode... Qualquer coisa fora do modelo ideal.

– Tem escola que faz isso com os alunos. Uns meninos que fizeram trança e coloriram, a diretora mandou tirar.

- Meu primo de 12 anos, na escola dele não pode pintar o cabelo nem usar brinco.
- Que coisa fútil.

Estagiária: Um menino foi de calças rasgada no joelho e a coordenadora mandou voltar pra casa. Questionei. Ela falou que era a norma e eu pedi para ver a norma escrita. Eu não podia aceitar! Não tinha nada... criam do nada... Foi constrangedor, mas o aluno ficou.

- É uma relação de poder.
- A escola precisa manter o controle sobre os professores e os alunos.
- Eu tinha medo de machucar o pé e ter que ir com um pé de tênis e outro de sandália. Achava aquilo absurdo, horrível.

Bolsista: A questão do uniforme... não sei se isso é só da escola. Faço um curso de informática que só pode ir de calça jeans... O argumento é: ensaio para o ambiente profissional, que só quer pessoas sérias. Tenho a impressão de que o atravessamento é bem transversal na sociedade.

- Estudei numa escola que até a cor da xuxinha era definida por eles.
- Tem escola que não pode pintar unha.

P: O Pedro II tem o mesmo uniforme desde o século passado⁸⁶.

– Colocaram no *chat* e eu concordo... Querem apagar a personalidade da pessoa. Invalidam pela aparência seu potencial.

P: Me pergunto sobre a responsabilidade da escola neste atravessamento que trouxeram como sendo um comportamento de todos os ambientes. Como a gente reproduz na escola o processo adaptativo, de apagar as diferenças?

Bolsista: Na esfera parlamentar isso tem o nome de decoro... Um conceito bem vago que eu acho que é vago justamente para permitir certas arbitrariedades.

– Este decoro vem de um projeto de disciplinarização dos corpos, né? Este projeto vem desde a colonização e adentra a escola. A escola só reproduz e perpetua isso. O modelo de cidadão que a sociedade quer e a sociedade brasileira tenta esculpir nos alunos.

- Pintar o cabelo de loiro pode. De azul não pode...

Silêncio.

P: Como vocês se lembram de professores que as marcaram?

– Teve um professor que destoava do padrão. Ele tinha uma moto, se vestia como um roqueiro... (risos). E os alunos eram apaixonados por aquela moto. Outra usava trança e falavam que ela não precisava porque tinha cabelo “bom”.

- Hoje já está mudando isso...

– Quando o professor está lá na frente, falando, às vezes ele vira um ídolo, às vezes não... Ele está atuando... Que menina não lembra daquele professor lindo que era tão raro naquele universo de mulheres? Quando aparecia chamava muita atenção. Quando

⁸⁶ Esta fala minha não foi correta. O uniforme passou por várias transformações, mas ainda é exigido de forma rígida na instituição. Para conferir: <http://www.cp2.g12.br/blog/niteroi/2020/03/atencao-uso-do-uniforme-escolar.html>. Acesso em: 4 nov. 2023. Foi realizado um estudo por Beatriz Boclin e Vera Cabana, que são as autoras do livro *Pedro II – Polo Cultural da cidade do Rio de Janeiro*, que trata da trajetória dos uniformes escolares do CPII na memória coletiva da cidade, lançado em 2016. Interessante notar que a percepção é de modernização dos uniformes. Em 2020 definem: calça de brim azul marinho ou saia de seis machos de tergal ou gabardine azul marinho. Será que teremos algum aluno na educação básica que se sente à vontade em uma calça de tergal? Ou que saiba o que é gabardine? O tema figurino/uniforme, assim, ganha destaque para continuarmos a pensar: que escola queremos? Que imaginário alimentamos?

a gente vê um filme, novela, depois vê o ator na rua despojado e fazendo coisas que você não idealizava que ele fizesse... Eu vejo o professor assim também.

– Alguns parecem que é para fazer imagem para se impor. Se vestem assim para passar pra gente... O professor se veste para se colocar de alguma forma, não sei se é uma necessidade pessoal, não sei...

– Querem passar autoridade e aí nem fazem uma piada. Não pode ficar de brincadeira com aluno que eles perdem o respeito. Já vi professoras falando que na escola não fazem questão de ficarem bonitas para os alunos não ficarem olhando para elas.

– Os alunos nos veem da mesma forma que nos vemos os alunos.

P: Como os professores se sentem respeitados ou desrespeitados? Já ouvi uma professora de francês de uma escola pública que trabalhei ficar chocada porque um aluno pediu para mijar. O aluno era da comunidade da Rocinha, de primeiro ano do ensino médio. O vocabulário dele era este. O que ela queira que ele falasse? “Urinar”, em nome do respeito a ela? Totalmente fora do seu vocabulário?

– Eu acho que depende, tem muita coisa a ver com o que o professor entende por respeito. E como esta relação se constitui.

– Parece estar ligado a imposição e não uma construção.

Silêncio.

WOK: Estamos bem para uma aula virtual. Até a próxima aula, que iremos na Aldeia Maracanã, e na outra nos encontraremos para as práticas corporais. Boa noite!

Agradei e nos despedimos.

Após este encontro via plataforma *Zoom*, iniciamos encontros com proposições distintas, para acessar “corporeidades” que se manifestassem durante as atividades. O que chamamos de proposições são exercícios simples retirados, na sua maioria, de técnicas somáticas utilizadas no campo das artes. Nenhuma ênfase foi dada à nomenclatura dos exercícios. As proposições funcionam apenas como pequenas provocações atencionais na tentativa de acessar, despertar, sentir o corpo-próprio.

Foi enviado para as alunas, em formato digital e pelo *WhatsApp*, o convite e o texto do TCLE que deveriam assinar no encontro seguinte. Também receberam o **texto 1**, selecionado para o campo e editado por mim, artigo de Adrienne Ogêda Guedes (2018), “O corpo nosso de cada dia: corporeidade e formação de professores”, que leríamos juntas no próximo encontro, com a sugestão de lerem uma primeira vez antes. No arquivo

enviado, tiveram acesso ao endereço do site com o texto completo. A edição se prestou a economia de tempo para possibilitar a leitura e os exercícios no encontro seguinte.

Segundo encontro:

As atividades do segundo encontro (e primeiro presencial) aconteceram em uma sala de aula do 12º andar da UERJ. Uma sala grande, mas com muito mobiliário; entre eles muitas carteiras quebradas, painéis de antigos processos, mesas. Não nos foi possível esvaziar a sala. Condição esta determinada pela burocracia institucional que envolvia férias de funcionário e espaços de descartes do material obsoleto. Todo o mobiliário foi agrupado para criar um espaço livre no centro e as alunas poderem usar o chão como suporte. Fizemos uma breve leitura coletiva do texto 1, que gerou pouca discussão e mais aceite, e seguimos para uma atividade prática.

Em duplas, as alunas receberam papel pardo e uma caixa de giz de cera. Uma participante deitava e a outra fazia o contorno do corpo da colega. Depois, individualmente, foram convidadas a desenhar no papel pardo com o contorno do próprio corpo sensações que conseguissem mapear: tensões, emoções, dores, medos etc. Este mapa corporal é o passo inicial da metodologia *philodrama*⁸⁷, que pesquisei no mestrado, recuperado aqui somente para adentrar um universo imagético ao tentar criar fluxos não verbais. Uma estratégia para descrição de um pensamento em ação, em movimento. O mapa corporal funciona como uma máquina poética que nos leva a um modo de intercomunicação imediata, ou seja, não mediada pela razão descritiva que o modo representacional nos lança na leitura de mundo.

Neste dia, dezessete alunas estiveram presentes. Apesar de ser solicitado que a palavra não fosse utilizada na tentativa de “abrir espaço” para a relação imagética, menos mediada pela representação verbal, o trabalho aconteceu sem ser em silêncio. O que esta dificuldade de silenciar as palavras e trabalhar num nível de observação silenciosa e atenta pode nos contar?

Uma aluna sugeriu que a atividade fosse realizada no *hall* ou no corredor do 12º andar da Faculdade de Educação, como forma de minimizar o problema de falta de espaço. Argumentou que teriam mais espaço fora da sala. Ciente de que, sendo a primeira atividade e ainda não conhecendo o grupo, levá-las a um espaço aberto seria muita

⁸⁷ O *philodrama* é uma proposta de estética aplicada e desenvolvida pelo diretor teatral e filósofo argentino Ricardo Sassone, que parte da construção de uma cartografia eidético-corporal: o somatograma. Foi este passo que reproduzi neste encontro.

exposição para algumas, decidi permitir que quem se sentisse à vontade ocupasse outros espaços. Seis alunas saíram e fizeram lindamente a atividade no *hall*, com muita autonomia e dedicação e algumas idas minhas até elas a fim de ver a atividade acontecendo. Interessante notar que a autonomia apresentada neste primeiro dia se desdobrou em comprometimento ao longo de todo o semestre. Estas alunas tiveram alta frequência e participação nos encontros, se entregando às atividades com curiosidade e, mesmo quando demonstravam alguma dificuldade, traziam para a roda de conversa e compartilhavam generosamente suas impressões. Esta observação faz emergir uma pergunta que se conecta à trajetória da formação: autonomia se dá? Se constrói? Com o que chegamos na formação e com o que e como saímos dela?

À medida que cada dupla ia fechando seu mapa, as alunas iam embora pois a atividade foi longa, o que impossibilitou a roda de conversa final neste primeiro encontro.

Terceiro encontro:

Após intensas negociações institucionais, conseguimos uma sala de dança na COART para as atividades de campo. Iniciaríamos este terceiro encontro com algumas dinâmicas advindas do universo das artes (Boal, 1997)⁸⁸ e da educação somática (lentidão, respiração, observação). No entanto, o calendário dos campeonatos de futebol que acontecem na cidade do Rio de Janeiro, no Estádio Jornalista Mário Filho, mais conhecido como Maracanã, acabaram por impossibilitar o encontro presencial neste dia. Em dias de jogos importantes, o trânsito em torno da UERJ é fechado às 17 horas e a alteração afeta o transporte de chegada e saída das alunas. Além disso, repetidas violências praticadas por algumas torcidas organizadas geram medo nas estudantes, que solicitam cancelamento da aula nos dias de jogo. As direções dos departamentos da universidade dispararam mensagens: alguns departamentos cancelam; outros somente sugerem o cancelamento ou outras estratégias, o que por vezes causa ainda mais ruído. O fato é que o cenário de medo se instala. Neste dia tivemos várias trocas de mensagens pelo *WhatsApp*, entre elas:

⁸⁸ Os exercícios de Augusto Boal (1997) foram a principal fonte para as proposições. Ciente de que há publicações mais recentes, optei por me ancorar em Boal (1997) pois, no período da minha formação artística, esta obra era fundamental e pude experimentar, com meu corpo, muitas das proposições que convidaria as alunas a realizarem.

Das alunas: – O jogo amanhã inicia 21h30, eu pego ônibus na 28 de setembro, que nem é tão ruim quanto metrô e trem em dias de jogo, mas na última vez que houve um jogo grande do Flamengo, teve arrastão na São Francisco Xavier e só consegui sair da faculdade depois de 22h e cheguei em casa depois de meia-noite.

– Eu pego ônibus pra Cidade Nova, ou seja, passo de frente ao Maracanã. Semana passada o jogo começou também 21h30 e, mesmo saindo antes, estava um caos: o trajeto que eu faço em menos de dez minutos, eu fiz em trinta minutos – isso só para Cidade Nova; depois tendo que pegar para Ilha... Tinha uns caras pulando no ônibus pra pegar celulares, todos ficaram desesperados. Sei que não dá pra cancelar a aula sempre, mas é porque dessa vez até o Gabigol já deixou avisado: “Vai virar um inferno”. 😬😬😬

– Eu sinceramente prefiro não correr riscos, meu ônibus só passa quando quer, Uber fica caríssimo e fora que fica horrível pra passar em qualquer canto. As torcidas tão com rixa, tão combinando de pegar os rivais desde cedo. Sinto por perder a aula, mas penso também na minha segurança.

Do diretor da Faculdade de Educação, que nos chegou através do professor da disciplina: Prezadas e prezados colegas, desde ontem que foi solicitada uma posição da Reitoria. Até agora não veio resposta. Diante da necessidade de uma posição, solicito aos colegas que darão aula hoje no horário do final da tarde e da noite que considerem organizar atividades remotas, preferencialmente assíncronas, porque o deslocamento será difícil considerando que muitos alunos estarão em trânsito. Por conta do jogo no Maracanã, considerado de risco, haverá restrição no trânsito e circulação a partir das 17h30.

A opção pelo encontro virtual através da plataforma *Zoom* foi tomada e, também, celebrada pelas alunas.

A disciplina PPP acontece sempre às quartas-feiras e esta não é uma situação isolada. Repete-se semanalmente com maior ou menor gravidade dependendo dos times em campo no Maracanã. Deste encontro, ou da impossibilidade de ele acontecer presencialmente, emergiu a pergunta: como a universidade dialoga com a cidade?

Fizemos um encontro de 1 hora e 45 minutos on-line, que foi gravado e disponibilizado para quem não pôde estar presente. Muitas alunas ficaram com a câmera desligada a fim de minimizar problemas de conexão. Algumas aproveitaram o momento para, ao longo do encontro on-line, personalizarem os caderninhos de registros.

Começamos com a pergunta: “Como se sentem hoje?”, convidando-as a descreverem sensações físicas.

Uma aluna disse se sentir pensativa e, com isso, se percebia mais agitada. Ela identificou estar relaxada com estar distraída e que, quando se sente pensativa fica, mais agitada e atenta.

Pergunta minha:

P: Como diferenciam um corpo animado de um corpo cansado? Quais as sensações físicas?

A busca era por qual repertório verbal teriam para expressar sensações físicas.

– Quando me sinto animada não me sinto cansada, mas meu corpo parece que está pra fora...

– ... Cansaço, ansiedade, sei lá... fico tão acelerada que não consigo dormir.

Sensações físicas parecem se confundir com emoções, sentimentos. Neste momento tive vontade de pensar/fazer um inventário que nos apoie a traduzir sensações. Se as encontrar, chamarei de palavras-sensacionais⁸⁹, pois parece que nos falta repertório para dialogar sobre nossas sensações físicas sem as psicologizar por demais.

Com o relato de cansaço imperando, propus dois pequenos exercícios possíveis no formato on-line.

1 – Mão: deixar a mão relaxada, tensionar ao máximo, manter o desenho da mão esticada na sua totalidade, mas sem a atenção do segundo passo.

Este exercício foi proposto em diálogo com a aluna que trouxe a percepção de que um corpo relaxado seria desatento. A brincadeira com as mãos foi uma provocação com intuito de entender que o relaxamento poderia ser a palavra encontrada para certa ausência de tônus, o que pode acarretar um tipo de atenção específico ou a ausência de atenção.

2 – Respiração: respiramos e expiramos profundamente, cada uma em seu tempo. Pelas imagens das câmeras que estavam abertas, pude perceber que todas realizavam a respiração de peito, e não a abdominal. Anotei que precisaríamos trabalhar isso em encontros futuros. Fizemos também algumas respirações alternando as narinas.

Na minha fala, trouxe a respiração como metáfora de vida/morte. Primeiro ato da vida, inspirar; o último, expirar. Resquícios de memória das leituras da juventude dos livros de Bhagwan Shree Rajneesh, mestre espiritual indiano que se tornou mais tarde conhecido como Osho.

⁸⁹ “Palavras-sensacionais” é um termo retirado da paisagem conceitual que vivenciei no modo operativo AND.

Brincadeiras como “ainda bem que respiramos sem pensar” levaram ao questionamento de que a respiração é um ato involuntário, como aprendemos em biologia. Será? Como lidamos com a respiração? Qual a qualidade da respiração que praticamos? Que relações podem ser intuídas entre um ato fundamental para a vida e o viver humano, construído no campo da liberdade? Podemos aprender a respirar? O que respirar tem a ver com formação de professores?

A estagiária trouxe a questão sobre os limites do corpo em uma aula on-line. Conversamos um pouco sobre o tema, mesmo não sendo central no desenvolvimento da pesquisa. Como anunciado na primeira batida de Molière, uma certa fragmentação caracteriza o pensar que se desenvolve. Nesse sentido, pelo desejo de não querer a tese somente como o final de um processo, criei os apensos, a fim de trazer pequenos textos produzidos ao longo da trajetória. Uma breve reflexão sobre este tema foi apresentada no [X Colóquio Internacional de Filosofia e Educação – afirmar, inventar, re-existir: o que pode uma educação filosófica?](#) (Apenso 4). O evento aconteceu em formato on-line, entre 5 e 9 de outubro de 2020, e foi promovido pelo grupo de pesquisa no qual esta pesquisa está abrigada, o NEFI.

Solicitei às alunas que fizessem uma descrição das ações físicas do ritual de chegada em casa. O que emergiu foram descrições gerais como: “Vou direto para o banheiro”, “Largo a bolsa na cadeira”, e muitas falas... “Tiro o sapato”. Questionamos se este seria um hábito da pandemia e as falas indicaram que o gesto é maior que o contexto sanitário no qual vivemos. Antes, parece se conectar com a ideia de estar em casa, com intimidade. O sapato apareceu como um objeto civilizatório e abriu possibilidades para pensarmos sobre as tralhas da civilização que carregamos como peso além do nosso.

Na descrição, as ações não aparecem claras. As alunas tiveram dificuldade de decompor movimentos simples ou de atribuírem velocidade a eles, características básicas de um movimento que se faz, por vezes, lento ou acelerado. Uma aluna relatou muita dificuldade quando algum impedimento acontecia e ela não podia repetir a rotina. Hábitos cristalizados? Ou seria isso um pleonasma? Um hábito é sempre uma sedimentação no corpo. Este ponto será desenvolvido à luz de Bergson, apresentando uma das formas de memória que o filósofo indica como podendo ser encontrada no corpo: memória-hábito.

Quarto encontro:

Segundo presencial. Aconteceu na sala quatro da COART. Uma sala de dança de tamanho médio. Total de participantes no dia: dezenove, incluindo o professor da disciplina.

Uma das alunas pediu para levar seu filho, um bebê na fase de engatinhar. A presença do bebê foi bem-vinda e causou muitas manifestações de carinho no grupo. Também tivemos duas outras crianças entre 8 e 10 anos, irmãos de uma das participantes que não tinha com quem deixá-los e os levou para a faculdade neste dia. Ficaram livres para participarem, mas acabaram ficando mais no celular e, em muitos momentos, fora da sala.

Apesar da música calma no ambiente e dos pedidos de silêncio, para observar as sensações físicas, e de não usar o celular, escritos no bilhete fixado na porta de entrada, foi necessário repetir o pedido, pois o grupo que se sentou nos tapetes colocados no chão em roda para recebê-las continuava conversando. O bebê, várias vezes no centro da roda, nos oferecia um lindo e excelente material, mas o registro audiovisual revela pouca observação de seu corpo e mais brincadeiras tentando chamar sua atenção.

Quase aos dez minutos da chegada na sala pela maioria, repeti a solicitação de evitarmos palavras, indicando que todos os demais sons emitidos pelo corpo eram bem-vindos. Sugeri que, caso houvesse qualquer manifestação de nervosismo, desconforto ou outros sentimentos, tentassem se ancorar observando a própria respiração. O grupo começou a silenciar. Quando o ambiente se tornou quieto e mais calmo, foi pedido que escrevessem no caderninho como se sentiam.

Nos relatos escritos, a sensação de cansaço.

– Cheguei estressada e com dor, não quero escrever.

– Esteu me sentindo cansada, um pouco doente, ansiosa pela chegada da sexta, sentindo o som emitido pelo bebê aqui presente, preocupada com as avaliações, mas grata por alguns livramentos ao decorrer da semana.

– Cheguei atrasada e me sentia muito cansada (eu queria muito chorar), mas me concentrei em me envolver nas atividades da aula; mas, depois de um dia de trabalho, é cansativo. Minha roupa ainda estava úmida da chuva que peguei de manhã.

– Hoje esteu um pouco sonolenta, pois não dormi muito bem essa noite. Um pouco de dores musculares. Tensão. Bastante pensativa, refletindo

sobre a vida e os acontecimentos dos últimos dias. Me sinto um pouco triste e acuada. Estive bem nervosa nos últimos dias.

– Cheguei chateada, irritada, estressada, mas agora tô sem tensão nenhuma.

– Quartas-feiras, sempre confusas e agitadas com os jogos de Flamengo. Demana cansativa e com as mesmas demandas de responsabilidades... Chegar à sala e poder ouvir o som da música relaxa bem mais que o som de caos que as ruas emanam. É bem também ter a liberdade sobre o mesmo corpo por meio de opções de sentar e deitar no chão, ao invés da monotonia de só encaixar nas carteiras escolares.

À medida que acabavam de escrever, foram se levantando. Algumas participantes mantinham conversas paralelas ao pé do ouvido das colegas. Outras aproveitaram o momento para se alongar e massagear partes tensas/doloridas do corpo. Como o número de participantes era alto e o espaço médio, foi solicitado atenção e delicadeza na divisão e ocupação do espaço. Desenvolvemos neste dia as dinâmicas abaixo:

- 1) Andar pela sala, braço solto, sentindo o pé no chão e fazendo trajetos variados pelo espaço, com cuidado sobre o seu corpo e o corpo do outro. Música alegre e ritmada ao fundo. O convite a andar foi recebido de várias formas. Alguns corpos preferiram se mexer ao ritmo da música e um até mesmo usava os pés com meia para deslizar pela sala. Alguns corpos se apresentaram um pouco tensos. Tensão esta revelada por braços que não acompanhavam o andar. Fiz pequenas intervenções com toques nos braços e ombros de algumas participantes, trocamos sorrisos e foram se soltando. Mudamos o ritmo algumas vezes: lento ou mais rápido. Foi pedido que se olhassem nos olhos durante os deslocamentos pela sala.
- 2) Ficar parada observando o equilíbrio e a base formada entre os pés, colocados em paralelo, e o quadril. Todas, neste primeiro dia, observaram com o olho. Ou seja, para perceber se os pés estão paralelos ou não, verificaram com o olhar. Indiquei que, aos poucos, é possível que esta observação se faça com uma certa consciência⁹⁰, a qual emerge quando criamos um mapa corporal interno, sensório,

⁹⁰ É esta consciência, que não é racional e discursiva, que tratamos de pensar neste trabalho. A presença ou ausência dela e qual o impacto que isso pode ter na formação da subjetividade da jovem profissional que estuda. Esta diferença se fundamenta em abordagens filosóficas distintas sobre a temática corporal, apresentada no trecho “Cortina”.

o qual poderíamos identificar com o que é chamado de esquema corporal na teoria de Bonnier⁹¹, apresentada por Michel Bernard (2016) na obra *O corpo*.

Esta noção de “esquema” é essencialmente um modelo perceptivo do corpo como configuração espacial: ele é, no fundo, aquilo que serve ao sujeito para desenhar os contornos de seu corpo, a distribuição de seus membros e órgãos, e, para localizar as estimulações a ele aplicadas, assim como as atitudes que a elas respondem (Bernard, 2016, p. 36).

- 3) Balançar sobre os pés para sentir o próprio peso e encontrar o eixo do próprio corpo, tentando perceber onde o peso incide. A indicação de que se o peso estiver nos calcanhares é nociva para os joelhos foi dada ao longo do exercício e mostrada no meu próprio corpo. Na sequência, trocaram de base de dois para um pé, experimentando peso e equilíbrio. Treinamos o caminhar como uma alternância de peso entre os membros inferiores, impulsionando-os para a frente.
- 4) Andar lento, decompondo o caminhar. Algumas, ao fazer o movimento mais lento, inclinavam o corpo para trás; outras davam passos muito grandes (maiores do que o possível para a base se manter estável). Ao serem tocadas e feita a observação (sempre individualmente), retomavam já anunciando uma diferença de qualidade. O que me levou a refletir sobre movimento e intencionalidade, ou seja, o movimento parece começar antes que se efetive no espaço-tempo.
- 5) Cumprimentar uma colega com alguma parte inusitada do corpo. Momento de descontração. Mas junto com as risadas, narrativas verbais apareciam. Nos registros fica evidente que grande parte das participantes adotou a brincadeira, apesar de alguns corpos manifestarem certo constrangimento, expresso tanto pela pouca troca de cumprimentos quanto pela escolha pouco variada da parte do corpo a cumprimentar, dando prioridade às mãos, parte tradicionalmente eleita para o gesto.
- 6) Nomes: falar o nome com diferentes escalas. Muitos risos. Vozes sendo descobertas em tons graves e agudos. Caminhavam pela sala produzindo sons diferentes com as sílabas do próprio nome. Ao caminharem e produzirem sons, simultaneamente, passaram a fazer o mesmo percurso, não ocupando o espaço de forma equilibrada. Muitas vezes todo o grupo estava do mesmo lado da sala, deixando muitos espaços vazios. Nestes momentos, eram convidadas a se

⁹¹ Médico francês que propôs o termo “esquema corporal” em 1893, no livro *Le vertige* e em um artigo de 1905, para a revista *Revue neurologique* (Bernard, 2016).

distribuírem melhor no espaço, observando e ocupando os lugares mais vazios, numa atitude atencional múltipla: caminhar atenta, produzir sons e ocupar toda a sala.

- 7) Sinfonia das vozes. Cada um deveria fazer o som do seu nome individualmente, aproveitando as experiências de tonalidades vivenciadas na etapa anterior. A entrada não seguiria nenhuma ordem prévia nem regra sequencial, dependendo apenas da atenção ao momento oportuno de participar sem atropelar outra participante. Deveriam escolher a forma mais gostosa que experimentaram de brincar com o nome. Alguns corpos se contraíram e até mesmo balançaram a cabeça negativamente, ou colocaram a mão no rosto em uma indicação de vergonha ao passar o movimento do coletivo para o individual, que requer uma maior exposição. Muitas risadas quando a forma de dizer o nome era mais explorada e soava sons nada comuns na sala. Fizemos uma segunda rodada, sugerindo maior exploração entre graves e agudos, tentando manter o contato com o chão (sentindo os pés), sem largar o peso sobre alguma parte do corpo. Andei entre o grupo, tocando alguns corpos e convidando-os a perceber pontos de tensão ou abandono.
- 8) Célula coreográfica: criar um movimento para as sílabas do nome. Inicialmente, o grupo mostrou dificuldade para se soltar na brincadeira. Os corpos ficaram parados. Aos poucos a música suave que tocava ao fundo foi se intensificando e os corpos começaram a achar o movimento. Depois, se dividiram em grupos de quatro e apresentaram o movimento no pequeno grupo. Uma fazia e as demais repetiam até aprenderem o movimento da colega. Neste momento, as narrativas verbais entraram para explicar o movimento às demais, caracterizando certa dependência da palavra em detrimento da observação ao gesto. Após aprenderem o movimento de todos do grupo, deveriam executá-los em uma sequência, criando uma célula coreográfica. Após o ensaio, convidadas novamente ao silêncio, deviam assistir/apresentar o exercício para a grande roda. Formaram-se quatro grupos. Todas se apresentaram em círculo, coordenadas. Após cada apresentação, o grupo bateu palmas como se o exercício apresentado fosse uma performance artística. Ao pensar neste jogo entre mostrar um processo de estudo e a aprovação através das palmas, reflito sobre possíveis diferenças entre exposição e exibição, além do lugar da performance educativa nesta articulação.

Finalizadas as sequências, todas foram convidadas a escrever no caderno o que desejassem sobre esses momentos. Tiveram cinco minutos para um breve registro. Depois desse tempo, fizemos um intervalo. Cada uma recebeu orientações individuais sobre postura e indicação de movimentos para soltar partes que sentiram mais tensas durante a caminhada.

- 9) Olhos nos olhos: na volta do intervalo, recomeçamos a andar pela sala. Cada uma devia escolher outra participante e parar frente a ela, formando uma dupla de trabalho. Simplesmente ficar paradas frente a frente, olhos nos olhos, atentas a respiração e postura. Fui de dupla em dupla indicando tensões na cervical, queixos levantados, peitos estufados, apoio em somente uma das pernas, tensões na boca. Deveriam buscar uma neutralidade. Apenas olhar nos olhos e se perceberem. Qual o grau de desconforto, de facilidade, de enfrentamento que adotamos frente ao outro? Diferentes níveis de dificuldade apareceram e esta atividade foi a mais comentada, tanto na roda de conversa, quanto nos registros escritos.

– *Manter o contato visual é difícil com os meus familiares, quem dirá com uma pessoa que não temos muito contato.*

– *Em determinado momento ficamos de frente a uma colega, olho no olho, e foi uma situação que causou um certo incômodo, mas foi surpreendente esse desafio ao executar essa atividade.*

– *A dinâmica de olhar foi interessante, consegui captar parte do sentimento que a outra pessoa queria passar. Citei também meu invasivo, pois pude perceber que, para algumas pessoas, foi desconfortável e causou certo mal-estar.*

– *Andar sem carregar peso nas costas ou algo na mão foi uma sensação de paz, alívio.*

– *Com usar só meia e realizar contato direto com o chão, tive a chance de relaxar, de andar devagar, coisa que não tenho feito pois o dia a dia está corrido. Olhar nos olhos das minhas amigas foi muito bom, senti que não havia preocupação nem matéria atrasadas.*

– *Se atentar ao jeito como caminhamos é sempre como obter uma nova descoberta sobre si mesma. Também foi interessante mentar minha*

própria “escultura”. É como uma arte, mas humana. Durante a aula, o dia tense se desfaz.

– Algumas etapas também se tornam engraçadas, mas eu entendo que o motivo se dá apenas porque não estamos habituadas a tais movimentos ou gestos.

– Me sinto mais leve e solta, por estes instantes não pensei nos problemas exteriores. Refleti e percebi as diversas maneiras de comunicação e expressão que podemos emitir pelo corpo.

– Foi muito bom para soltar um pouco da tensão do dia.

– Na hora de andar em círculos e andar reto, depois de um tempo, fiquei confusa por estar fazendo algo me automático e depois ter mudança.

– Me sinto mais leve e um pouco mais relaxada.

– Após esse momento me sinto um pouco mais relaxada. Pude sentir um pouco do meu corpo e minha respiração.

– A vergonha do início parece que está se esvaindo aos poucos. Deitada, me deu vontade de dormir, talvez paz interior. Minha palavra do dia foi “risadas”, muitas na aula.

– Aprender a relaxar o corpo mecanizado.

Roda de conversa:

– Olhar nos olhos é complicado. Diz sobre como a gente trata as pessoas e como as pessoas nos tratam. Pra mim foi muito difícil. Me dá medo.

– Me sinto vulnerável. Traz medo.

– Tem hora que fica engraçado.

– Muito significativo e desafiador.

– Na relação que tenho com meu corpo [...] sempre chego nos lugares e tento esconder o meu corpo. Transitar no espaço e mostrar meu corpo é muito difícil. Mas resolvi me lançar e fiquei feliz que eu consegui. Foi legal!

P: O que tem a ver confiança com o fazer pedagógico?

Mas senti que a questão poderia ser mais bem formulada e pedi ajuda ao professor para melhorar esta formulação.

WOK: Em que medida a maneira que habitamos a sala de aula está influenciada com o modo que sentimos confiança ou não pelas outras pessoas que estão na sala? Como a confiança e a desconfiança interferem com o que acontece na sala de aula? E outros sentimentos: medo, insegurança ou os sentimentos afirmativos como a alegria, por exemplo, interferem? O que o exercício de olhos nos olhos nos abre? Como a gente lê? O que olhamos quando olhamos e o que somos olhados quando somos olhados?

– Relação direta com os alunos – disse uma participante. – Esta troca de olhares é que faz a sala de aula. Tem aluno que até reclama: “Prof., você está olhando só pra mim. Por quê? O que eu fiz?”. O olhar pode constranger e também estimular. Mas a troca acontece sempre e os olhares estão sempre em cima de você.

– Tem a ver com a energia que a gente carrega. Percebi isso hoje. A semana foi difícil, estressante... A gente chega e descarrega e isso deve criar um ambiente mais difícil. Com esta experiência eu fiquei pensando... Nossa! Por que eu tô assim? Pra que isso? Estou dificultando ainda mais estabelecer uma relação de confiança. Pude perceber isso.

Ao final deste encontro, o professor fez a seguinte observação, em particular para mim:

WOK: Muitos exercícios seguidos antes do registro. Tente diminuir a quantidade e pedir mais vezes para que registrem.

Assim tentei fazer nos próximos encontros.

Quinto encontro:

Terceiro presencial. Mais um dia de jogo. Apesar de pedidos, mantivemos a aula presencial. Mensagens trocadas pelo *WhatsApp* revelam ruídos de comunicação institucional, necessitando uma posição firme do professor da disciplina, garantindo que a aula aconteceria apesar de circular pelos grupos de alunos que as aulas da Faculdade de Educação tinham sido suspensas. A frequência neste dia foi de onze alunas somente, mais a participação do professor. As dinâmicas do dia foram:

- 1) Iniciamos com uma caminhada pela sala, ao som de música. Depois passamos para uma caminhada lenta, experimentando a transferência de peso de uma perna

para outra que se dá ao caminhar. Muitas endureceram os braços ao ralentar o movimento.

- 2) Fizemos exercícios movimentando as grandes articulações do corpo: cabeça, peito, quadril e joelhos, buscando a independência destas articulações. Evoluímos para uma brincadeira de separar cabeça, tronco, quadril e retornar, num exercício de percepção e coordenação. Com uma música suave experimentamos decompor os movimentos.
- 3) Fechamos esta etapa com o pedido de subirem na meia-ponta dos pés e descer experimentando peso e equilíbrio do corpo. O grupo, menor devido à baixa frequência deste dia, permaneceu atento na exploração dos movimentos. Depois destes exercícios escreveram como se sentiam.

– Estou chateada, cansada, gostaria de ter ido cedo pra casa como a maior parte dos alunos de outros PPPs, mas foi divertido me conectar com as dinâmicas e relaxar o corpo.

– Antes: dores nas pernas, já que pedalei e me diverti muito com esse passeio com meus irmãos. Sinto minhas costas inclinada por anos de má postura. Sente desconforto no momento. Mil pensamentos.

Durante: minha mente e meu corpo foram transportados para quando fazia aula de dança. Mesmo me sentindo presa pude perceber um vislumbre de uma liberdade passada.

– Por que eu sinto que meu quadril possui mais consciência que minha mente?

– Nessa caminhada é o equilíbrio de nesse corpo.

– Assim que cheguei começamos o exercício de caminhar e, por mais que pareça tranquilo, me deixa um pouco tensa, pois fico insegura quanto a minha postura. (Cheguei a receber umas instruções e o restante foi tranquilo.) Já na hora de falar, imediatamente corriji sem perceber ao invés de só parar.

- 4) Na sequência formaram duplas: uma participante devia tocar uma parte do corpo da outra e esta devia responder usando uma parte do lado oposto ao tocado. Atenção a um estímulo e um tipo de resposta específica. Narrativas verbais emergiram. Uma das participantes ria sem parar, mas aos poucos foi se acalmando. Bastante dificuldade de responderem com o lado oposto do corpo. Notoriamente, duplas mais concentradas fluíam melhor. Em três duplas, a brincadeira se mostrou desatenta, entrecortada por risadas e pouca observação. Os toques se davam rapidamente, o que também pareceu dificultar a observação das colegas.
- 5) Escuta guia: deviam combinar com a parceira um som fácil de identificar. Uma participante emitiria o som e a outra de olhos fechados deveria segui-la pela sala. O trabalho das duplas seria simultâneo, o que iria exigir atenção para que as de olhos fechados não se chocassem umas com as outras. Para evitar possíveis problemas de choque, demos início com apenas três duplas e as demais foram entrando no jogo. Trocaram de posição e o guia foi a outra participante. Sugeri novos desafios, como mudar de plano ao emitir o som e explorar mais a sala, possibilitando a escuta do som ocorrer a maiores distâncias. Nesta segunda rodada, assumindo os novos desafios, os participantes vendados se perderam bem mais que na primeira, o que provocou muitas risadas. Fizemos em seguida uma roda e falamos da importância da escuta. Para finalizar, executamos um exercício de equilíbrio individual e depois o mesmo movimento se apoiando no corpo da colega ao lado na roda o que possibilitou a todas um equilíbrio total. Este exercício foi pensado como metáfora de um corpo coletivo.
- 6) João-bobo: separadas em grupos de três, sugeri a brincadeira do João-bobo. Um corpo que cai e é apoiado pela frente e por trás. Ao demonstrar, a aluna que estava atrás de mim se afastou e, quando me lançaram, meu corpo não teve apoio. Só não fui ao chão por acionar um reflexo rápido. Ficaram assustadas. Repetimos com maior segurança. Com diferentes níveis de atenção a brincadeira aconteceu. Alguns rostos contraídos indicavam receio da queda, mas os trios permaneceram atentos, ainda que alguns corpos não se permitissem cair para serem segurados. O professor não estava nos trios e foi convidado a entrar.
 - Ai, meu deus.
 - Maravilhoso.

– Ele está se entregando.

São algumas das falas que se ouvem no registro da primeira participação do professor no João-bobo. Na sequência, todo o grupo se reuniu para repetir a brincadeira com o professor dentro da roda, e não mais somente em trio. Ele se deixava cair e o grupo lançava o corpo dele em diferentes direções, com muita atenção.

– A concentração tá ótima... porque, se deixar cair o corpo no chão, já era!

WOK: Achei ótimo. Eu tive a sensação... Eu tentei assim... confiar... e não tive medo, não. Eram pessoas boas para confiar... também eram muitas.

7) Ressonância: exercício da oficina *materialidades vestíveis*⁹², relatado como sendo dos povos originários da Colômbia durante o aquecimento, neste dia reproduzido com o relato da fonte. Com a mão em concha colocadas na altura da coluna de um colega, produzir sons dentro das mãos, fazendo ressoar ao longo da coluna.

– O exercício de aquecimento dos indígenas colombianos – através da voz – é muito interessante pois envolve as pessoas. Uma troca de energia envolvente, não consigo encontrar outras palavras... (Crisis)

– O exercício de aquecimento me fez pensar em como nossos corpos podem se tocar e transmitir sensação de conforto/alívio.

– A dinâmica de aquecer as costas de outro com a voz/eco foi bem engraçada, porém observada por quem se entrega ao relaxar da dinâmica, realmente é aquecedora e reconfortante.

– Foi divertida, criativa e engraçada fazer na minha amiga. Entretanto, na minha vez de ser a escultura, percebi um certo receio meu de ser tocada no começo, e sensações de cegueira, mas depois foi mais tranquila.

– Confiar na pessoa que me segura é difícil, digo que até impossível. Considere que confiança pode ser trabalhada quando emprestamos dinheiro ou até mesmo quando estamos passando por uma parte estreita da trilha, porém considere se jogar propositalmente sem pensar que pessoas se distraem ou que possam não ter força e suficiente uma

⁹² Oficina da qual participei, ministrada pela candidata a doctora em educación da Universidade de Antioquia, Colômbia, Margarita Maria Zapata, nos dias 1 e 8 de junho de 2022, na sala de educação física do campinho, *campus* da praia vermelha UFRJ. Margarita leciona nesta mesma universidade e a oficina se deu pela *Pasantia doctoral*, com o professor André Bocchetti, da UFRJ.

leucura. Não achei divertida, não senti medo depois da primeira vez, mas achei burrice. Agora vou continuar “brincando”.

– Hoje na aula fizemos uma atividade para desenvolver confiança.

Percebi que há vida não tenha tanta confiança. Talvez comigo mesma. É necessário confiar. É necessária a coragem de confiar.

– Na vida escolar os alunos precisam de entrega. Estamos retribuindo a confiança depositada em nós pelos nossos alunos? Pape para outras reflexões.

– Relaxar a ponto de questionar minha relação de confiança com os meus colegas e minha autoestima relacionada ao meu peso corporal.

– Relaxar e confiar é um tiro no escuro. Fechar os olhos e só ouvir o outro é desconfortante/assustador.

– O exercício da confiança gerou medo, não por eu cair, mas sim se eu iria machucar a outra pessoa e se ela iria me aguentar. Mas foi bom, me fez ter mais confiança, um pouco que seja.

– Na brincadeira de joão-bobo, a maioria não se deixa nas mãos do outro. Confiar de olhos fechados é bem difícil. Descobri que é difícil me aguentar, em todas as sentidas. Sobre o professor como joão-bobo é fácil perceber que a união não deixa que o outro caia, e quando este se entrega e confia fica mais fácil.

– Brincar de empurrar o Walter foi intrigante, percebia que ele não iria cair pois todas estavam muito concentradas, mas mesmo assim considere uma burrice desnecessária. Cicho importante lembra/infermar que fui uma criança que não corria risco e até hoje não suporte me machucar. Não gosto de sentir dores físicas.

– Quando a pessoa central foi o professor na brincadeira, todas as meninas ficaram tensas para não permitir e não deixar o professor cair.

– A dinâmica de confiar e assegurar o peso corporal do professor foi desafiador, me fez ter as mãos suando de frio e nervoso por não confiar na minha capacidade de reerguê-lo; entretanto, foi bomito observar a confiança e entrega dele.

- Realizamos o exercício de confiança com o professor Walter. Confesse que é difícil realizar essa confiança com uma figura que representa certo poder sobre nós.
- Se joga! O professor se jogou em nós, ao ponto de fechar os olhos e deixar seu corpo solto com total confiança; e as alunas, estávamos ali para segurá-lo. Eu pelo menos me senti novamente segura por ter meu professor “em minhas mãos”. Assaprei nas costas do professor, que doídera, e ele nas minhas em seguida. Quebrou tudo aquilo de professor-aluno e sim professor E aluna.
- Confesse que tive problema no início da aula, principalmente com o fato de tocar o corpo. Estava habituada a sempre comentar e falar de tudo, o silêncio acabava comigo, mas consegui aprender bastante conhecimento, principalmente sobre como o corpo está ligado à mente, além do fato de eu como futura educadora não usar/trabalhar com meu corpo e dos meus alunos. O que eu pude entender, mas principalmente me apropriar da aula, foi que a pressa do cotidiano nos tira o olhar leve com o nosso corpo perdido pelo aceleramento que a vida cotidiana impõe. Palavra que define aula de hoje: predescobrimento.

Neste dia fechamos as atividades com oito participantes. Algumas pediram para sair mais cedo devido ao problema do trânsito causado pelo jogo de futebol.

Roda de conversa:

Sentadas nos tapetes falamos do abraço, do toque. Da dificuldade de abraçar, de como o toque é confundido com sexualidade e dos impasses disso no cruzamento com a educação.

– Na escola é o primeiro lugar que aprendemos a não encostar [...], acho que acaba que aprendemos que o abraço, o corpo, é para atos sexuais.

– Muitos professores preferem não abraçar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, para não serem mal interpretados. E aí não se permitem nada... “Não encostem em mim”.

– Isso lembra a proibição do celular em sala de aula porque eles podem filmar. O que os professores estão fazendo de tão grave que não pode ser filmado?

– No estágio [...] às vezes eu abraçava, era carinhosa. Aí uma professora chegou pra mim e falou que eu não podia abraçar para não confundir o aluno. Ali era escola, não era a casa deles. E a professora não gostava que eu abraçasse os alunos.

– O professor tem que ser neutro. Não pode expressar afetividade frente aos alunos. Os alunos precisam entender que ali tem regras e eles precisam cumprir. A afetividade fica de fora.

– Que formação é esta que estamos dando a nossas crianças?

– Isso... eu vou mimar os alunos... qual é o problema?

P: Isso seria parte da cultura escolar ou já foi dito oficialmente?

Falas ao mesmo tempo, múltiplas.

– Toda escola é assim.

– Não falam, mas que tem, tem...

– Uma coordenadora da creche, que eu batia de frente com ela... Tinha uma aluna que tinha acessos de raiva e gritava, e, em um deles, a coordenadora gritou de volta... Eu pedi para intervir e depois de uma resistência consegui chegar na aluna e ela me contou que a roupa dela estava suja... por isso ela estava brava. A criança tinha seis anos e a coordenadora gritou junto com ela.

– Eu já vi professora pegando no braço e arrastando a criança.

WOK: É uma questão cultural, mas há muitas culturas dentro de uma cultura.

Falas múltiplas cortaram o professor perguntando sobre a questão anterior... se o fato tinha se dado em escola particular ou pública. Era pública.

WOK: Não é só uma questão de ser particular ou pública. Há vários cortes: público, particular; classe, social; Rio de Janeiro, subúrbio ou zona sul; raça. No Canadá não se pode nem tocar na criança. Se tocar pode ser denunciado. Tem normativa para isso. Preferem privilegiar um corpo não tocado, mas preservado na sua integridade ao risco de perder a afetividade. Em muitos lugares o toque é visto como invasivo. Para pensarmos: qual o efeito da pandemia na nossa cultura em relação ao toque?

– Eu vi professor sacudindo aluno... “Senta”.

– Tem também o olhar sobre os desenhos, as cores que ela escolhe. Tem prof. que interfere muito.

– Uma mãe falou para filha que ela só podia brincar com menina.

P: Como as nossas formações nos ajudam a lidar com isso? Como está o corpo do professor para o afeto com o outro? Como reajo ao toque no meu corpo? Será que as crianças menores precisam de mais toques? Porque as falas parecem indicar que os menores precisam de mais aconchego...

Fechamos com a luz apagada para dançar a canção “*O medo de amar*”, na voz de Elis Regina. A ideia de apagar a luz é para permitir que se soltem mais na dança sem o

olhar de fora. Conversando, informalmente, enquanto fechava a sala, soube que somente uma participante daquele dia, com mais idade, conhecia a música e a cantora Elis Regina. A canção foi muito elogiada e pediram para enviar o *link* no grupo de *WhatsApp*.

– Durante a aula, senti um pouco de vergonha e fiquei com um pouco de dificuldade de me soltar por isso, mas depois de um tempo consegui me soltar pela ajuda das minhas colegas; dançamos juntas, foi bem legal.

– Como estou me sentindo... Bem! Ainda não totalmente relaxada, mas bastante tranquila depois de um dia de muito estresse.

– Relaxei tanto e não senti que, ao ouvir a música que tocava, as lágrimas começaram a cair dos meus olhos!

O texto 2, de Tim Ingold (2015), o “Dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção”, foi disponibilizado ao longo da semana para ser lido e debatido em encontros futuros.

Sexto encontro:

Por questões burocráticas, o espaço onde trabalhamos nos dois encontros anteriores não estava disponível, pois as atividades da COART foram suspensas por tempo indeterminado. Tivemos de voltar a usar a sala 12058F, cheia de mobiliário e com o piso muito sujo, impossibilitando os exercícios corporais pensados para o dia. O grupo presente não tinha lido o texto e por isso decidi realizar alguma dinâmica possível naquela sala. Improvisei e fizemos um exercício de escuta buscando um diálogo com a atividade anterior da escuta guiada, mas que pudesse ser feito sentada nas cadeiras e não no chão sujo da sala. Também trouxe, para este dia, alguns exercícios vocais, os quais inicialmente seriam propostos por um convidado e não administrados por mim. Mas a precariedade do espaço físico levou-me a mudar de planos e improvisar com o pouco que eu sei sobre o aparelho fonador. Para preparar a sala, criamos um espaço livre no centro e uma pequena roda com as carteiras. Neste dia tivemos somente onze participantes. O professor estava viajando e a baixa frequência pode ter sido alimentada por este fator.

Iniciamos ouvindo uma música, a saber: “Ipê”, do álbum *Objeto direto*, de Belchior⁹³. Foi solicitado que a ouvissem de olhos fechados uma primeira vez. Na

⁹³ Belchior é um artista brasileiro, compositor e, também, professor cearense. O álbum *Objeto direto* é de 1980.

segunda vez, deveriam escrever a letra enquanto ouviam e, em uma terceira, completar o que não tivessem captado na escuta anterior. Na sequência, comparamos o que cada participante tinha escrito/entendido da letra. Ao lermos os escritos juntas, observamos muita diferença de entendimento da letra da música. Acharam engraçado e muitas risadas aconteceram ao perceberem que cada uma tinha ouvido uma coisa, por vezes bastante distante da palavra cantada e do que as colegas tinham entendido.

Por exemplo: preso, prego e breu/ Pedro, perto/ preto/

é mesmo o pé do Ipê (no lugar de vede o pé de ipê.)

/ Pedro pede P/ apenas que me implora/

Fora ou flora?

Ouvimos uma quarta vez, depois de disponibilizar a letra correta da canção.

Roda de conversas:

P: É comum falarmos sobre escutar os alunos. Este exercício foi de escuta. O que podemos pensar a partir dele?

Foi pedido para que escrevessem no caderninho.

Ouve-se no registro:

– Mas ele fala difícil.

– Eu achei que ele fala coisas que não estão no meu vocabulário e fica difícil pra mim entender.

– O exercício de escuta que realizamos me motivou. Como sou desatenta e dispersa. Ouvir é essencial ao corpo e a mente.

– A escuta é mais importante do que eu imaginava.

Na sequência, levantaram-se e ficaram de pé em frente das carteiras para a realização de exercícios vocais e de respiração. Ao longo dos exercícios voltaram a se sentar, mas com o pedido de manterem as costas retas, de forma a não pressionar o diafragma. Demonstraram concentração e interesse pelos exercícios vocais, dos quais eu estava longe de me sentir confortável na condução! Ao contrário das proposições corporais e silenciosas para as quais tive formação específica, no campo da voz sou bastante ignorante; só poderia compartilhar um pouco do que tive como aluna de canto e expressão vocal com alguns profissionais ao longo da minha carreira artística. Não tenho conhecimento específico sobre o sistema vocal. Treinamos juntas, eu com um pouco mais

de experiência. Fazíamos e conversávamos sobre as dificuldades surgidas. Embora tivesse pouco conhecimento, fiquei surpresa que eu ainda tinha bastante para compartilhar, pois as dificuldades e estranhamento das participantes eram grandes.

Exercícios vocais:

- 1) **Respiração diafragmática:** Sentir o apoio dos pés, sentir a respiração abdominal. Indiquei a posição do diafragma e sua mobilidade na respiração. Inspirar e exalar em quatro tempos. Soltar um som de S ao exalar. Fui em cada uma e estudamos o movimento abdominal individualmente. Dicas de como não perder o contato com os pés, joelhos relaxados, consciência do diafragma descendo. Das onze participantes deste dia, três não conseguiram fazer a inspiração, pois subiam o diafragma ao invés de descer. Outras tiveram dificuldade, mas acabaram conseguindo. O grupo manifestou surpresa por fazer o oposto do solicitado: muitas estufavam o peito subindo o diafragma para encher o pulmão de ar, tendo dificuldade para inverter o movimento e conseguir usar a respiração como apoio para a voz.

– Os bebês respiram assim... A gente desaprende.

– O corpo pode desenvolver este saber.

- 2) **Aquecimento:** Explicação da importância de fazer as cordas vocais vibrarem para o relaxamento e aquecimento. Exercício de fazer o trenzinho, produzindo o som contínuo do R (rrrrrrrr). Cinco alunas não conseguiram. Três se esforçaram e duas não tentaram muito. Riam da dificuldade sem que tentassem superá-la.

P: Vamos parecer loucas, mas não vamos ficar roucas! – eu disse, provocando muitas risadas.

- 3) **Articulação:** Sentadas em cadeiras, exercitamos a musculatura facial para melhora da articulação vocal. Bico para o lado, bico redondo, língua circular, língua pontuda.

O grupo demonstrou dificuldade nestes exercícios simples, indicando pouca mobilidade dos músculos faciais. Estudamos sons que são produzidos com maior ou menor vibração das cordas vocais no uso de algumas consoantes vozeadas (B, V, D, G) ou desvozeadas (P, S, X, K), fricativas (F, V, S, Z, X), vibrantes (R, RR) ou nasais (M,

N)⁹⁴. Fizemos também exercícios da musculatura horizontal e vertical para a abertura da boca. Caneta na boca e rolha para criar resistência e melhorar a dicção.

4) **Aquecer a voz:** Cantar a bocca chiusa⁹⁵ ou mastigar o som, de forma nasal.

Falas:

– Muitos professores parecem falar para dentro.

– Articular ajuda a se fazer entender melhor, né?

– Esta parte da voz é muito importante. Da respiração também. Eu tenho um bebê agora e vejo que nascemos respirando lá na barriga... diafragmática, né? E depois perdemos. A gente pode reaprender, mas tem que treinar. Eu acho necessário qualquer licenciatura ou curso de pedagogia colocar um negócio destes. Minha irmã passou num concurso e quando foi fazer o exame médico não conseguiu porque ela tinha aquela voz rouca, sabe? Agora ela só pode trabalhar em escola particular.

– Porque não pensam se causa calo... Parece que não vão dar para gente o modo de prevenir... Não necessariamente todos vão ter, mas aí fica por conta de cada um.

– Eles não têm cuidado com a educação em si.

P: Eles quem?

– Sociedade, governo, poderosos.

– Quem está mandando, quem tem dinheiro... Não estão preocupados com a saúde dos educadores.

P: Vamos suspender a ideia de intencionalidade... como se alguém quisesse que desse errado. Vamos tentar pensar o que pode ter, talvez como fundamento, para que se dê dessa forma.

– Ter se criado uma ideia, uma fé que estão cuidando de mim, que nada vai dar errado [...] e aí ninguém se preocupa.

– Eu acho que é em relação ao conhecimento mesmo, de noção da própria saúde... Vai ficando tudo no automático... A gente vê várias pessoas com o mesmo problema e a gente acha que isso é particular de cada um e não do processo.

– Eu trabalho em hospital de trauma ortopédico e eles não se preocupam com a saúde dos profissionais. A gente fica várias horas em pé e isso gera problema de joelho,

⁹⁴ Os termos de classificação das consoantes não foram apresentados às participantes. No exercício trabalhamos os fonemas indicados na descrição somente a partir da memória que carregamos de aulas de voz ao longo da formação em teatro.

⁹⁵ Termo italiano que se refere a cantar de boca fechada.

coluna. É o capitalismo voltado para que você esteja ali fazendo sua função, não importa a que preço.

– Quando nós educadores aprendemos, por exemplo, a não abrir muito a boca por que é mal-educado... temos que ter etiquetas.

– A gente tá cansado de saber que voz é um dos fatores de adoecimento de professor em todas as redes. Calo vocal é algo que impede alguém de assumir um cargo público. Por que este conhecimento/treinamento não se dá na formação de professores?

– Treinar a voz foi surpreendente, pois não imaginava que não conseguiria fazer atividades tão simples. Senti a importância, mas já sabendo que vai demorar antes até começar essa prática. Foi divertida.

– Esses exercícios para voz me fizeram lembrar da importância de cuidar da nossa voz como professores porque se trata do nosso maior instrumento de trabalho. É através dela que nos comunicamos com os alunos, e para que usemos ela com a cuidado que merece, é necessário que aprendamos a fazer esses exercícios vocais e de relaxamento, e quando possível colocá-los na nossa rotina.

– Não tinha parado para pensar no quão importante é a minha voz. Não só como professora, mas para ser escutada.

– Cicho de extrema importância que estamos aprendendo sobre algo tão importante como o cuidado com a voz, algo que a vida inteira ouço meus professores reclamando sobre.

– Os exercícios de respiração também, por mais que seja frustrante pois não consigo realizar alguns, eles têm um grande valor também.

– O segundo exercício trabalhando a fala me fez perceber como machuca ao forçar a voz e em como isso, o cuidado da voz, é importante para a profissão que desejo seguir. Minha voz é o meu maior aparelho de trabalho e de comunicação com o mundo.

– Me ajudou a conhecer mais a mobilidade da boca, e sem das palavras, quais vibram quais não, articular e modo de

produzir o som e formar as palavras. Quais musculaturas ficam tensionadas e como aprender a relaxar.

Foi solicitado que escrevessem algo sobre a relação que a educação tem com o corpo no caderninho.

- Apreendi a observar mais meu corpo e em como tenho cuidado dele para meu propósito: ser professora.*
- É muito intrigante e quanto nesse emocional está o tempo todo atrelado ao corpo, causando dores, amores etc.*
- Corpo é linguagem de comunicação e interação consigo e com o outro. Nós docentes em formação temos papel essencial nessa troca.*

Não aconteceu um momento específico para a roda de conversa, esta se deu ao longo das atividades.

Sétimo encontro:

Não nos seria mais possível ir para a sala de dança da COART. Nova tentativa de diminuir o mobiliário foi feita junto a direção da Faculdade de Educação, mas nada foi possível. Só me restava continuar, precariamente, na sala 12058F, e, assim, fizemos. Neste dia o registro audiovisual ficou bastante comprometido: arquivos corrompidos e falas baixas. Tivemos dezesseis participantes. O professor não estava presente. Tapetes foram colocados no centro da sala para os exercícios (Figura 10).

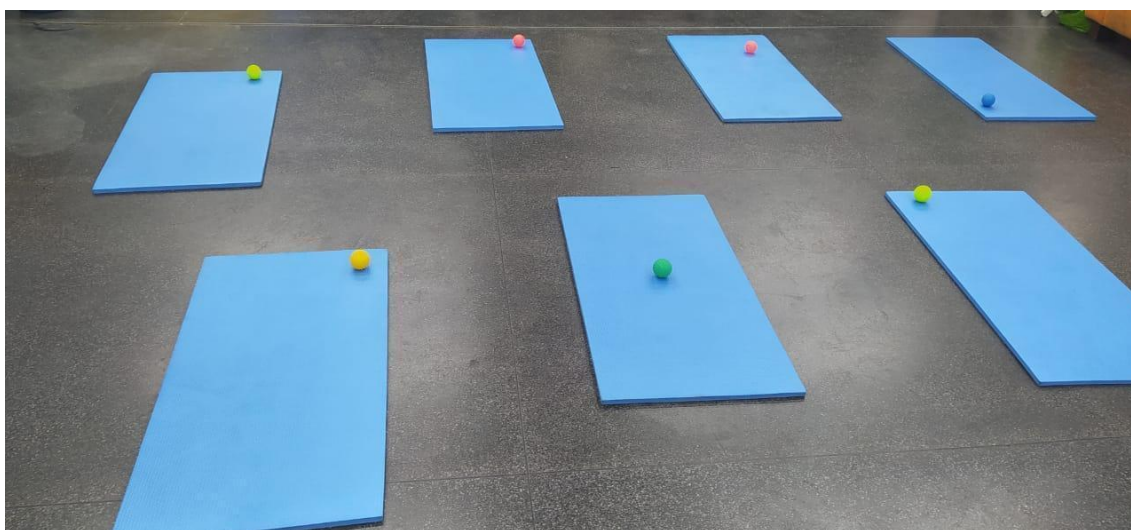


Figura 10: Tapetes e bolas de borracha para práticas corporais
Fonte: Acervo da pesquisadora.

- O ambiente é acolhedor e me senti muito bem aqui... bem recebida!

- Ajudou a me sentir familiarizada no ambiente.

- 1) Iniciamos nos tapetes usando as bolinhas para massagear os pés. Na sequência, exercícios de alongamento suaves e automassagens aliviando tensões. Cuidado com os joelhos, fortalecimento dos quadríceps.
- 2) **Vídeos:** Exibição de três pequenos vídeos escolhidos da rede⁹⁶ e editados por mim, colocando as legendas em português. Os vídeos mostravam um bebê na fase de engatinhar, evidenciando as descobertas de movimento que ele fazia, como conquista do virar, tocar-se, enfim... Um corpo de bebê que se experimenta continuamente. Vimos os vídeos duas vezes.
- 3) Voltamos para os tapetes para experimentar movimentos primários, tendo a imagem do bebê como professor da turma.

- Como sentar no chão. É diferente porque passamos horas sentadas nas carteiras. Neste momento consegui me acalmar, relaxar, tirar a tensão do dia, do corpo, cansada de transporte público, mas disposta a encarar ele na volta pra casa.

- Uma sensação de paz, descanso, ficar deitada com a luz apagada e música ambiente.

- Hoje a atividade proposta me fez perceber o quanto sou sedentária. Movimentar o corpo livremente como um bebê me fez sentir certas dores estranhas. Minhas costas estalavam muito.

- Mas em contrapartida tive uma maior conexão com meu corpo e toda uma percepção diferenciada sobre a capacidade que ele tem.

⁹⁶ Trabalho de Feldenkrais, uma técnica somática que sugere lentidão e observação dos movimentos. Os vídeos foram retirados do site: <https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&ei=UTF-8&p=rooling+feldenkrais+baby+li&type=E211BR1348G0#id=1&vid=7df0b98780be4d1e32386d97fb08d6d9&action=click>.

- Uma atividade que me chamou atenção pela intensidade e provocação, um reencontro com meu próprio corpo.
- O começo da atividade foi mais relaxante, pois pudemos deitar sob os colchões com as luzes apagadas em um clima calmo. Quando chegou a hora de realizar o que havia sendo ensinado pelo vídeo do bebê que estávamos assistindo, foi mais tenso (confesso, rs) pois eu queria apenas ficar deitada de bruços e descansar, não ficar com a barriga para cima e me tocando; e depois quando tivemos que levantar aos poucos e sentir o corpo, foi bem dolorido e até desafiador não poder levantar rápido.
- Na experiência de hoje me despertou a pensar sobre meu corpo. O que tem aqui dentro? O que deixei para trás? O que vou levar aqui dentro?
- O alongamento me fez relaxar, não só os músculos, mas minha mente também.

Neste dia um acidente/acontecimento se deu no processo: no momento em que eu ia apagar as luzes para iniciarmos a exibição dos vídeos, uma aluna da disciplina abriu a porta da sala, chamando em voz alta o professor. Eu lhe disse apressadamente que o professor não estava e que ela podia entrar ou sair, pois estávamos no meio de uma das atividades. Ela saiu e se sentiu ofendida com o meu gesto e fala. Esta aluna se juntou a outras e fez uma reclamação formal ao professor sobre minha atitude. Percebi que o meu gesto foi autoritário e achei bacana ter acontecido o incidente para que pudéssemos pensar o que estávamos pensando. Chamei a aluna – que tinha baixa frequência e muita dificuldade de concentração nos encontros de que tinha participado – para conversar e me desculpei. Ela pareceu entender e passou inclusive a frequentar mais os encontros às quartas, apesar de demonstrar quase sempre pouca concentração e ter relatado, por escrito, sua imensa dificuldade de escrever e de não falar. Este acontecimento convidou-me a pensar a relação sobre força e intensidades, igualdade e desigualdade.

Roda de conversa:

- P:** O que poderia ser um exercício diário que ajudasse ao professor?
- Pelo menos respirar de manhã pra gente se manter calma com os alunos.

P: Quando isso começa a ser pensado? Que movimentos estes cuidados fazem nascer na gente?

– Minha avó é professora. Hoje em dia ela cuida disso. Ela fica na cama se alongando um tempão.

– Minha voz é tão alta que tem colegas que reclamam que tão me ouvindo lá no corredor.

P: Como trabalhar o corpo? Academia, ginástica... Qual a concepção de corpo vivenciada nestes ambientes? Como se trabalha? Muitas vezes o trabalho nestes ambientes se dá por repetição de partes segmentadas e a partir da noção de que somos um sujeito e que controlamos o corpo. Corpo-mente... Várias correntes filosóficas... A mente comanda o corpo? Que relação a consciência narrativa, racional tem sobre o movimento?

– Além da formação que deveria cuidar de nos “treinar” – mãos fizeram as aspas –, assim cada uma precisa se conscientizar e correr atrás.

– Mas a gente precisaria ter tempo para isso, as matérias, o trabalho, a família... Não sobra tempo. É muita coisa.

P: O que vocês têm na formação em pedagogia sobre movimentos corporais e voz?⁹⁷

– Nada!

– Um colega de teatro na COART.

– Só se a gente for para outro departamento.

Na tentativa de trazer para o diálogo como uma visão de mundo, ou seja, a cultura, pode criar nossa relação com o corpo e as técnicas que praticamos, comentei sobre os giros do balé clássico e o giro sufi, da tradição oriental, a fim de sensibilizar para o texto da semana seguinte, intitulado “Pensar/viver a corporeidade para além do dualismo” (Najmanovich, 2002)⁹⁸. No *chainé*⁹⁹ ou na pirueta, giros da técnica de dança

⁹⁷ Apesar da negativa das participantes desse dia, posteriormente tomei conhecimento de uma eletiva ministrada pela professora Dra. Luciana Veloso, que realizou algumas atividades práticas on-line, durante a pandemia, e propôs exercícios corporais na disciplina intitulada *Controle e Gestão do estresse*. A professora Luciana me contou da batalha para trazer a disciplina – a qual existia com este nome em outro departamento –, mas que a turma deu o apelido carinhoso de “debatendo vida”. Hoje ela usa este nome nas redes sociais, pois a disciplina se consolidou no curso com o nome de “Tópicos especiais em ciências Sociais e Educação: perspectivas psicossociais”. Há uma página no *Instagram*, disponível no seguinte link: <https://www.instagram.com/p/CAQjmKZhYCz/?igsh=MThudGVyamtc3g3NA==>.

⁹⁸ Este texto acabou não sendo trabalhado em virtude do realinhamento que fizemos nas estratégias para finalizar o campo.

⁹⁹ Termo do balé clássico para designar uma série de voltas rápidas na ponta ou meia ponta dos pés, sob o próprio corpo.

conhecida como balé clássico (apesar das famosas coreografias serem do período romântico), o bailarino marca um ponto fixo e a cabeça deve girar mais rapidamente que o corpo, voltando a este ponto. No giro sufi, considerado uma poderosa técnica de meditação, o giro deve ser feito sobre o próprio eixo, com o apoio da perna esquerda. No primeiro, a cabeça chega antes do corpo; no segundo, cabeça e corpo chegam juntos. No centro do ciclone que se forma no giro contínuo da mística/técnica de êxtase dos *Sufis Mevlevi*¹⁰⁰, surge uma possibilidade de observação silenciosa. Experimentei ambas formas de girar em momentos distintos da minha história pessoal.

Vejo, nestas duas possibilidades de girar o corpo, imagens potentes para pensar concepções de mundo distintas, que simplificarei como sendo do Ocidente e do Oriente.

Há muito o oriente compreendeu a importância da corporeidade, pronta a lhe sublinhar o mistério e colocá-la a serviço de fins puramente místicos, espirituais ou transcendentais, em que se opõe à atitude imanentista, materialista e hedonista dos ocidentais, os quais, paradoxalmente, se reivindicam frequentemente mensagens hindus (ioga) ou budistas (taoísmo, zen) (Bernard, 2016, p. 328).

É no Ocidente, onde se dá a hegemonia e valorização da racionalidade discursiva, que nasce a técnica do “*ballet clássico*” que nos ensina a colocar a cabeça à frente, a razão no comando da vida. O Oriente, num viés mais holístico, integra corpo-mente. Na tentativa de orientalizar uma pouco nossa perspectiva, estamos desde meados do século XX, no que pode ser chamado de conspiração aquariana – termo retirado de um título de livro citado na “Coxia” –, no aquecimento desta escrita. Queremos novas relações com o ambiente, repensando o ser humano como parte da natureza e não em oposição a ela. Como trazer isso para a educação na tentativa de participarmos/contribuirmos para outros mundos possíveis? Para este pensar é que entrou o conceito de ecosofia, proposto por Guattari (2012^a). Sua perspectiva ética-estética nos ajuda pensar estratégias pedagógicas neste trabalho.

Fechamos a conversa com um exercício de respiração profunda. Todas estavam sentadas no chão, nos tapetes. Pedimos para, ao longo da semana, escolherem uma ação cotidiana para mostrar ao grupo, como mímica, sem os objetos. Deviam buscar estudar o movimento, a força e a musculatura envolvida, a fim de repeti-los na frente do grupo no encontro seguinte.

¹⁰⁰ “Mevlevi [...] é uma ordem [...] sufi islâmica, fundada pelos seguidores de Jalaladim Maomé Rumi. [...] São conhecidos também como dervixes rodopiantes, devido à sua célebre prática do rodopio [...]” (Mevlevi, 2020).

- Na aula de hoje eu cheguei bastante atrasada, então não peguei a atividade de começo. Mas o que pude participar foi a parte que trabalhamos com a respiração profunda, e confesse que este momento me trouxe muita calma, um relaxamento sem igual, principalmente diante de um dia tão agitado e corrido.
- O que estou sentindo após a dinâmica? Uma sensação de paz e tranquilidade, diversão, leveza e aproximação com as outras pessoas da turma.

Encontro que não participei:

Devido a um problema de saúde em uma quarta-feira de aula, não pude comparecer à UERJ. O professor aproveitou para ouvir as alunas sobre o processo. O encontro não foi gravado. Dele tenho apenas relatos do professor, feitos durante uma reunião, na qual realinhamos algumas estratégias do processo. No encontro, as estudantes conversaram sobre o semestre, manifestaram boas sensações, mas disseram também que sentiam falta de uma participação maior do professor na condução das aulas, pois estavam tendo um semestre muito diferente do anterior, que tinha sido basicamente teórico, e este, eminentemente prático. No realinhamento do campo, desistimos do texto de Ingold (2015), já compartilhado, e também do seguinte, que versava sobre dualismo. Para o encontro seguinte, compartilhamos o texto “Percebendo o corpo” (Vianna; Castilho, 2002) como texto 3, pelo *WhatsApp*.

Oitavo encontro:

Antes do encontro, foi passado para as alunas por *WhatsApp* o texto 3 já citado.

Iniciamos o encontro apresentando a ação cotidiana que havíamos pedido para ser estudada e a qual ainda não tínhamos retornado.

- 1) **Ação cotidiana/mímica:** O exercício tinha como objetivo conhecer certos automatismos que desenvolvemos. Sentamo-nos no chão e nos preparamos para a apresentação das colegas que tinham estudado e queriam mostrar. Estavam livres para participar ou somente observar. Das doze participantes deste dia, somente quatro mostraram uma ação. Duas tinham estudado ao longo da semana e uma resolveu fazer na hora. A primeira ação mostrada foi escovar os dentes.

Pedi para repetir mais lento, observando e tentando recuperar a força muscular de cada gesto e a posição imaginária de cada objeto que participava da mímica. A segunda ação foi como se levantar. A aluna explicou antes de mostrar. “Parei para pensar e vi que levanto num impulso já forçando a coluna”, e somente então mostrou como fazia; na sequência, demonstrou como passou a fazer, com mais cuidado, poupando os joelhos. A terceira participante pegou uma cadeira, se sentou no centro da sala e começou o movimento de teclar no computador. Imediatamente falou tudo de errado que fazia nesta ação, na qual ela passa o dia todo. Postura, cadeira, altura da mesa, sem apoio para os pés nem para os braços, altura da tela dos olhos...

Uma participante resolveu apresentar algo mesmo sem ter estudado o movimento ao longo da semana e quis mostrar ao grupo como dormia. Inicialmente tentou fazer do lugar que estava sentada, depois pegou um *puff* do mobiliário e o colocou no centro da sala, lançando-se nele em posição fetal e explicando que dormia como um carrapatinho. De aninhada que estava, se levantou rapidamente. Fiz a observação que a ação a ser estudada seria a saída da posição fetal, protegida como ela nos mostrou, e não a forma como dormia.

WOK: Em que medida estas ações têm a ver com o que faz o professor? Hoje, repetimos uma ação cotidiana com certa atenção e apresentamos. O que significa isso? Fazer isso é uma forma de exposição e também uma possibilidade de experimentar, e uma possibilidade da gente se perceber: expor, experimentar, perceber. Vamos para escrita... O que a gente faz quando escreve? O que a gente escreve? Tem uma dimensão em que a gente escreve a si próprio. Se expõe na escrita. Às vezes é uma escrita de si.

– Pensamentos.

– Emoções.

– Vivências.

Ouve-se nos registros.

WOK: Duas coisas importantes: concentração e atenção. Quanto concentrados e atentos estamos na hora de fazer a atividade e quanto atentos e concentrados estamos na hora de ensinar ou escrever? A atenção como uma coisa principal na educação... “Ah! Minhas crianças estão desatentas...” Como se cria uma atenção? Se pode aprender a ficar mais atento? A quem importa estar atento? Será que damos atenção ao que realmente importa dar atenção? E esquecemos de dar atenção a coisas sumariamente importantes.

Depois desta apresentação, iniciamos algumas dinâmicas pensadas para o dia:

- 1) **Balões e deslocamentos:** Brincar com balões coloridos com diversas partes do corpo. (Mão, cabeça e pés foram usados prioritariamente.) Como se relacionar com o objeto balão sem se fixar no que ele é... Buscar novas relações, novas possibilidades.

O grupo foi dividido em dois e cada um ocupou lados diferentes na sala. Formaram duplas, uma de frente para a outra. Um grupo deveria criar movimentos com o balão e o outro copiar. Muitas conversas paralelas e risadas. Dividimos novamente o grupo, para melhorar a observação. Foi solicitado que observassem as possíveis tensões do corpo, boca, ombros e o excesso de uso das mãos e dos pés, possibilitando que outras superfícies corporais participassem da brincadeira.

Ainda com os balões, foi pedido que se deslocassem em uma diagonal, individualmente, com outra parte do corpo guiando. Andaram de lado, língua como guia, nariz, barriga, nádegas. Depois, tinham de voltar na diagonal com outra parte. Tiveram dificuldade de elencar uma segunda possibilidade e demoraram a começar o exercício da volta, pensando e escolhendo racionalmente como fazê-lo, em vez de experimentar. Nesta segunda rodada, mantiveram-se mais concentradas e silenciosas, explorando e observando as colegas. Logo após a atividade os corpos se largaram cansados nas carteiras e nos sofás da sala.

- 1) **Repetimos o exercício de estímulo e resposta:** Tocar um lado e responder com outro. Em algumas duplas a resposta vinha do mesmo lado, indicando certa dificuldade de perceber a inversão de lateralidade possível no estímulo e resposta.
- 2) **Coordenação:** Peito, estala, bate. Levei para o grupo uma brincadeira que assisti na porta da escola da minha sobrinha-neta. Com o grupo, descobri que a brincadeira era conhecida através do programa de TV de Xuxa Meneghel. Como algumas das participantes conheciam a brincadeira, uma delas conduziu o exercício. Treinamos lentamente os movimentos, memorizando a sequência, e praticamos em diferentes ritmos. Bastante dificuldade de coordenação por parte de algumas alunas. Foi feita a observação para focarem nos próprios movimentos, internalizando a sequência com um mapa mental da ação, sem olhar para a colega. Fizemos uma rodada individual. Neste momento todas conseguiram, menos o professor. Foi perguntado quem estava se lembrando do restante do corpo, dos pés por exemplo, ou das tensões na boca. A parte inferior estava “largada” enquanto

executavam a sequência com a parte superior? Repetimos, sugerindo esta nova atenção. Todos conseguiram. Perguntei o que facilitava a execução. Responderam: atenção, concentração e confiança. Lembramos de outras brincadeiras de criança que podem ajudar na coordenação, como, por exemplo, “Escravos de Jó” e a [amarelinha africana](#)¹⁰¹.

– Ao reproduzir um ato cotidiano, chama minha atenção para a minha postura inadequada. Percebo que nós condicionamos certas partes do corpo. Repetimos movimentos com a mesma parte do corpo, esquecendo de outras partes e novos movimentos. Nós mesmos condicionamos esses movimentos.

– Geralmente acordo atrasada para ir pro estágio. Então já levanto no susto de levantar, ir direto para o banho, para despertar. Coloque a roupa, pegue minha marmita, coloque o tênis e saio. Muito mal dá tempo de beber água, e só mexo no celular no ponto de ônibus.

– Nesse corpo se coloca em posições que são “confortáveis” temporariamente e, assim, cria alertas que são permanentes, aceleram em um eterno desconforto.

– Observei, nos dias seguintes, o modo como me levanto da minha cama quando acordo e passei a me levantar de lado e bem suavemente, quase que de quatro, para não forçar a coluna e o pescoço. Também passei a fazer um exercício de respiração profunda para relaxar durante o dia, principalmente quando me sinto extremamente cansada.

– Como compreender se estamos nos reprimindo quando não fazemos algo? Acho superdifícil entender se alguns movimentos que não faço são por escolha ou por uma opressão muito enraizada no meu subconsciente pela sociedade e cultura.

¹⁰¹ Optamos por criar o hiperlink considerando a importância da divulgação desta brincadeira, que se difere da tradicional amarelinha praticada no Brasil, cujo objetivo é chegar ao céu. Por sua vez, a brincadeira africana se revela como uma prática educacional alinhada à perspectiva que buscamos por ser coletiva e não competitiva.

- Minhas reações frequentemente são baseadas na pressa, meu corpo não consegue realmente relaxar como deveria.
- Consegui chegar no horário correto e participar de toda atividade. Foi um grande desafio pois tudo que foi proposto precisava da entrega de outro e de si mesmo. Acredito que é necessário refletir sobre o assunto internamente e até que ponto nos blindamos e não abrimos oportunidades para o novo.
- Ao longo da semana pratiquei a respiração profunda, o que me trouxe uma nova forma de conexão com meu corpo.
- Como me manter vigilante? O que fazer para não automatizar as atitudes?
- Tenho que prestar atenção nos atos e na consequência que transmite para o corpo?
- Com a atividade de balão eu aprendi que não precisamos fazer sempre o que é mais confortável e esperado, podemos inovar e sermos criativos e também é interessante para aprendermos nessa dificuldade.

Na sequência, interrompemos as propostas corporais para fazermos uma conversa sobre o texto. Neste ponto do processo, Walter assumiu o lugar de professor da disciplina, suspendendo temporariamente a participação igualitária no campo da pesquisa, e conduziu a roda de conversa. O professor chamou atenção para um trecho do texto, lendo-o pausadamente:

Alunos que têm a percepção embotada certamente terão mais dificuldade em assimilar mesmo o mais interessante dos conteúdos. Alunos que não percebem o próprio corpo, que não são estimulados a usá-lo de forma consciente, criativa, acabam cultivando desde muito cedo a indiferença, a mesmice. Começam a embotar seus sentidos – todos eles – cada vez mais cedo, usando-os só para captar o necessário à sobrevivência, à produtividade. [...] Estar presente no seu próprio corpo é o primeiro passo para um professor que se deseja mais livre (Vianna; Castilho, 2002, p. 23).

P: Nas brincadeiras de escola das crianças, a gente percebe que elas reproduzem o corpo do professor, mandando sentar os coleguinhas, por exemplo. Que professor temos interiorizado?

– A filosofia faz pensar, mas a questão não é o conteúdo, mas a maneira de passar. A maneira leva a gente a absorver o que o outro fala e a gente acredita. Acho que isso tem a ver com isso de *Fake News* que estamos vendo, desacreditando até a ciência. A gente não aprende a questionar, só aceitar o que alguém “superior” – aspas com as mãos – nos diz.

WOK: Poderíamos pensar ações na sala de aula para aprendermos a não nos machucarmos? Que conexões vocês estabelecem entre os exercícios de hoje e a sala de aula? O que isso tem a ver com a sala de aula? Quando uma criança entra na sala de aula, né? Temos atenção para que o corpo delas e o nosso não sejam machucados? Achar ações que não machuquem o corpo. Parece que fazemos muitas coisas que nos atropelam na vida cotidiana de uma grande cidade. Ou que pelo menos não é suficientemente cuidado...

– A gente tem que passar um conteúdo, mas pode explorar mais.

O professor questionou a aluna se precisamos passar um conteúdo. Ela afirmou que sim.

WOK: O que significa ensinar? Pensar que ensinar é passar conteúdo é uma possibilidade. Somos corpo... Giovânia sempre diz isso. O que mais somos?

– Corpo-mente.

– Sentimentos.

– Sonhos.

WOK: Sim... como trazer essas múltiplas possibilidades sem se fixar em uma?

– Muitas vezes, no cotidiano da escola... Sou estagiária há dois meses... A gente fala e as crianças não entendem; querem e fazem o contrário, como subir no armário por exemplo.

WOK: Por que os alunos tendem a fazer o contrário do que a gente quer?

– Acho que eles querem descobrir por si mesmo.

A estudante que falou de desobediência relatou-a como dificuldade de seguir um comando. Dificuldade que apareceu no grupo, quando trabalhavam em dupla, e precisaram responder um toque reagindo com outro lado do corpo. Seguir um comando aparece então em dois sentidos: desobediência e, também, dificuldade com a bilateralidade. Na roda: diferentes níveis de atenção... Uma aluna escreve, a maioria ouve, algumas no celular.

WOK: Os alunos querem brincar. Pareceria que a professora impõe a lei... e as crianças não têm liberdade para brincar. As professoras não têm o direito de brincar? Qual é esta relação?

– Acho que é o papel social. No ambiente escolar esta rigidez é o papel social da professora e se adequar a rotina da escola é o papel do aluno.

WOK: O que vocês pensam? Esqueçam o papel social... Suspendam o papel social. Busquemos a imagem de professora que você tem, que você gostaria de ser... Exclui ou precisa da brincadeira?

– Acho necessário... quando substituo alguma professora tento fazer junto o que eles querem, com o intuito de passar conhecimento... Mas acho que o professor, quando participa mais, se coloca no lugar do aluno, estimula mais os alunos.

WOK: Teria uma dimensão importante da professora como uma condição “eu” que se coloca como um igual. Alguém que faz junto. A brincadeira seria um exemplo, mas poderia ser a imagem de uma forma de relação. Os alunos percebem o professor diferente quando este se coloca distante.

– A brincadeira vem como um reforço positivo.

– A gente passa a odiar fazer umas coisas, tipo lavar louça, porque é uma obrigação.

WOK: O que o balão seria para nós, professores? Este objeto que nos permitiu brincar com nosso corpo. Haveria algo na nossa prática, outros objetos que permitissem a uma professora brincar com seu corpo e o dos alunos? O balão poderia ser um símbolo de algo importante para o exercício de uma professora em sala de aula? Qual parte do corpo brincar? Ritmo, velocidade, estilo... Uma própria maneira. Tudo isso vocês podem relacionar com o ser professora? Qual o estilo? Qual o estilo da escrita? Como se pode brincar? Como tudo isso se ancora no corpo? Retomemos o texto: “Muito mais que o material didático, a linha pedagógica, os recursos e fontes, o principal instrumento de trabalho do professor é sua disposição de ensinar, traduzida no uso do seu corpo (do qual a voz faz parte)” (Vianna; Castilho, 2002, p. 23). Este parágrafo está dizendo muitas coisas... Colocamos importância em coisas que podem não ser fundamentais como pensamos. O material didático, por exemplo, chama a atenção para disposição do ensinar. A palavra “disposição” é muito boa. Tem “posição” dentro... e tem “dis”... Posição tem a ver com postura, como a gente se dispõe, se põe, se coloca para ensinar? É como se a gente tivesse que olhar um pouquinho antes. O mais importante não é o conteúdo, não é o recurso didático que utilizamos, não é a estratégia usada didática, não é o método, não

é como avaliamos, não é nada disso. É como nos colocamos, que postura temos com relação ao que significa ensinar. No lugar de dar atenção a tudo que faz parte de uma aula... e nós pensamos no planejamento, recursos didáticos, objetivos, conteúdos, bibliografia, o texto nos traz que tem uma coisa muito antes de tudo isso. É como nos colocamos e isso se traduz no uso do corpo. Se eu quero ver como uma professora se coloca, eu preciso olhar para o corpo para ver a disponibilidade dela de ensinar. Quando que nós, ao prepararmos uma aula, nos preocupamos com a disposição do nosso corpo? Nossas instituições não ajudam. Ninguém nos diz isso. Estamos o tempo todo distraídos... Lembrem-se dos exercícios de atenção [...]. A gente aprende com o corpo. Não aprendemos o que o professor acha que aprendemos e colocamos na prova. Aprendemos na relação que estabelecemos em sala de aula e as crianças também. O que significa ensinar? Tem a ver com conteúdo ou ensinar tem a ver com certa relação corporal que propicia ou permite aos alunos aprenderem? Muitas vezes, sem querer, a gente não percebe isso.

– A gente sempre aprendeu. É natural do ser humano.

WOK: A gente não precisa ir à escola. Vemos e repetimos... e quando fazemos, aprendemos também.

Estagiária: O que a gente aprende na escola? O que a gente busca na escola?

– A escola ajuda na vivência com o outro... insere a gente na sociedade, no grupo... Acho que a escola tem esta função de socialização mais que de conteúdo.

WOK: Esta questão de socialização que a escolarização propõe é perigoso...

– Pode ser que não seja boa... Num livro que eu li, a principal função da escola, desde o começo, era “transmitir códigos” – aspas com as mãos – sem que você percebesse que estava se adaptando a tudo aquilo. Ou seja, você é meio que enganado pela sociedade e começa a reproduzir sem nem sentir o que tá fazendo. A gente não quer que nossas crianças descubram... A gente tá moldando eles ali.

Silêncio.

P: Gostaria, antes da gente fechar, trazer uma questão que surgiu na apresentação das cenas. Poucas de vocês mostraram movimentos que estudaram ao longo da semana. Entendo que tem um fator de timidez também. Tenho pensado na diferença entre exposição e exibição. Será que esta distinção pode nos ajudar a encontrar caminhos para nos sentirmos melhor com a exposição que nossa profissão parece exigir?

Ao longo da semana, foi enviado por *WhatsApp*, às alunas, um convite especial para o último encontro em diálogo com uma passagem de *Pedagogia da*

autonomia (Freire, 2015), em formato de uma carta para Paulo Freire (a primeira parte deste texto).

P: Convido o grupo para experimentarmos, no próximo encontro, a brincadeira de corporeificar palavras. Gostaria de contar com a presença de vocês, bem como a entrega dos caderninhos com os registros escritos. Bem sei que muitas se dedicaram carinhosamente nas capas e a gente pega amor ao que se dedica, não é mesmo? Serão devolvidos no próximo semestre. É só um empréstimo. 😊

Nono encontro:

Corporificação. Vinte participantes.

Lemos a passagem de Paulo Freire (2015) da *Pedagogia da autonomia* e, na sequência, realizamos uma caminhada na sala, nos alongando ao som de uma música suave. Grupo um pouco agitado, conversas paralelas ao longo do exercício. Depois, coloquei um objeto (chapéu de palha) no centro da roda, com papéis dobrados contendo algumas palavras:

ACOLHER	CONECTAR	ESCOLHER	EXPOSIÇÃO	LISTAR	PULSAR
ALONGAR	CONTAR	ESCUTA	EXPRESSAR	MOVER	RABISCAR
ARGUMENTAR	CONTRAPOSIÇÃO	ESCUTAR	FALA	NARRAR,	RASURAR
ARTICULAR	DESCREVER	ESPREGUIÇAR	FALHAR	PARAFRASEAR	RELACIONAR
BARRAR	DESDIZER	ESTICAR	FLUIR	PEGAR	RELER
CAMINHAR	DESTRAVAR	ESTUDAR	FORMAR-SE	PEITAR	ROLAR
CITAR	DEVER	EXEMPLIFICAR	FORMATAR	PENSAR	SELEÇÃO
COLORIR	EMANCIPAR	EXPANDIR	HISTÓRIA	PERGUNTA	SELECIONAR
COMBINAR	EMBRUTECER	EXPLICAR	INSINUAR	PERGUNTAR	SENTIR
COMPLETAR	ESCLARECER	EXPLODIR	LIBERDADE	PRAZER	SUSTENTAR

Ao tirarem um dos papéis e encontrarem a palavra, as participantes deveriam inventar uma forma de expressão que não fosse da mímica, da representação, e que buscasse traduzir a palavra, corporificando de algum modo uma forma de expressá-la¹⁰². Foi sugerido três dinâmicas para o que chamamos tentativas de corporeificação.

¹⁰² Esta atividade se inspirou na oficina “Escritas que dançam”, já citada. Na oficina, as palavras chegavam por uma carta do oráculo. Uma carta de baralho, com um desenho na parte onde estaria o naipe, e no verso uma palavra. A noção de oráculo abre o acaso do acontecimento, nos permitindo construir possibilidades

- 1) **Telefone sem fio:** Em trios, uma das participantes deveria retirar a palavra do chapéu e fazer algo no corpo de uma das colegas para passar a ela a palavra selecionada. A segunda deveria, então, escrever no caderninho o que tinha entendido/sentido/percebido/achava que era a palavra (não necessariamente com uma só palavra, poderia ser uma explicação em uma frase). Ou seja, como o corpo recebeu a informação. Depois, a segunda participante deveria fazer outro movimento na terceira, também tentando traduzir o seu entendimento em gestos. A terceira receberia a ação e também escreveria. Ao final destas rodadas, a primeira revela a palavra originária e, assim, todas veem as diferenças e aproximações entre os que trocaram. Na sequência, cada participante deveria escrever como experimentou esta etapa do exercício de corporificação das palavras. (Muitas falas na sala no decorrer do exercício, então falei: “Quem está tentando perceber o toque do outro se atrapalha”.)
- 2) **Escrever no corpo:** Tiravam uma palavra e deviam escrever, de forma imaginária, esta palavra em uma parte do corpo.
- 3) **Dançando com as palavras:** Cada participante pegou uma palavra e dançou com ela pela sala. Todas simultaneamente. Quando cada uma achou seu movimento em relação a palavra a ser expressa corporalmente, fizemos uma diagonal para que executassem o movimento individualmente. O grupo acompanhou os movimentos nas diagonais com bastante concentração; algumas alunas anotaram no caderninho, tentando descobrir a palavra que a colega tentava passar. Outras acompanhavam sentadas nas cadeiras e só se levantavam na hora de fazer. Infelizmente, era o comportamento corporal possível, já que estávamos num espaço com mobiliário que convidava a isso, e não em um espaço vazio que exige tirar o corpo desta zona de conforto civilizatório e mais passiva (sentar-se para observar).

Surpreenderam-se com as diferenças entre o que pensavam expressar e o que cada uma entendia. Ao contarem para o grupo a “lógica” do que pensavam estar seguindo na escolha dos gestos, descobriram o vasto e pouco explorado campo da relação entre o pensar e a ação corporal. Terreno que se abre, complexo e até mesmo ambíguo, nos

criativas com corpo e narrativas escritas que se inspiram a partir delas. Sendo esta dinâmica roubada da oficina que fiz com o grupo e não tendo o oráculo em mãos, improvisei colocando as palavras em pequenos pedaços de papel dobrados, os quais foram lançados dentro de um chapéu de palha que tínhamos na sala.

exigindo outras estratégias relacionais para a convivência, para a relação entre corpos, porque essa escapa da mera representação.

Os corpos que se expressaram com movimentos mais miméticos obtiveram melhor resultado na “adivinhação” das palavras pelas colegas. A palavra “desdizer” foi a única que o grupo não conseguiu elenar palavra como sugestão para traduzir o gesto da colega. A forma que a participante encontrou causou ambiguidade e gerou uma paralisação. Algumas sequer conheciam a palavra e, ao ser dita, se ouviu vários “ahhhh” no registro audiovisual, indicando que “a ficha caiu”. Muitas palavras eram ouvidas ao fundo quando alguém mostrava o movimento individualmente: “Adorei”, “Pensei nisso”, “Viajei nesse”, “Sensacional”, “Que loucura”.

Uma participante revelou ao grupo uma indicação dada por mim a ela, ao pé do ouvido, quando buscavam o movimento. Pedi a ela para tentar perceber como os braços diziam uma coisa, enquanto o olhar estava rindo do que o braço fazia, impossibilitando uma organicidade do movimento. O braço estava forte e o olhar sorria. Ao revelar esta indicação, ela disse que percebeu e que isso a ajudou a integrar o movimento, que foi bom para ela fazer.

- Usar o corpo para expressar as palavras foi bem engraçado, pois não buscamos no corpo a representatividade do pensamento, pelo menos eu não.
- Uma atividade que nos faz perceber os vários sentidos que damos à escrita e nos remete ao histórico de relações da nossa mente.
- Fiquei superinteressante essa atividade dos movimentos, para mim a minha palavra “relacionar” foi super fácil de produzir.
- Foi diferente, profundo e legal perceber os movimentos alheios e ver que cada uma tem sua maneira de interpretar e passar cada palavra, sentimento etc.
- A sensação de escrever colorir nas minhas pernas me fez perceber que meu corpo não serve apenas para sustentar o meu viver, mas para expressar de diversas maneiras o que sinto. Eu escolhi a perna pois é por meio dela que posso me deslocar para vivenciar experiências que podem me mudar como pessoa.

Roda de conversa:

P: Vocês se lembram de algum professor em especial que as tenha marcado?

Uma participante falou que lembra pouco do corpo dos professores, porque ela não presta atenção no corpo dela e nem no corpo dos outros.

– Lembro mais das falas....

Pedi que descrevesse do que se lembrava...

P: O que ela teria a dizer dele?

– Ele incentivava e brincava muito.

P: Como você percebia que ele brincava? – insisti. – Você tem alguma imagem?

– Não... é como se fosse um sonho, sem foco.

– Eu tô aqui pensando num professor que eu tive... Não é que ele tenha me marcado... ele tinha uma coisa estranha... ele usava a mesma roupa. [...] Um dia a gente descobriu que ele comprava várias roupas iguais. Mas não me lembro do rosto dele. Nada mais, só que era magro.

– Eu lembro de uma professora, da fisionomia dela todinha... o jeito dela.

P: A gente lembra... “Ele era bonzinho, era bravo”... Como isso se forma em nós? Que conjuntos de gestos e comportamentos geram em nós esta ou aquela “compreensão”, sensação sobre o outro? Isso não seria corpo apesar de não termos exatamente a fisionomia?

Estagiária: Ele [Freire] fala sobre diminuir a distância entre o que se fala e o que se faz... – Pausa longa. – E o que se faz não é só com a fala, mas o corpo também. E ao fazer com o corpo, na minha mente, vai em busca do gesto pedagógico que assumimos, mas que às vezes são gestos inviabilizados. O que torna, ou o que tem tornado, estes gestos pedagógicos, o corpo em movimento do professor invisível na escola? Parece que a gente tá acostumado a olhar este gesto num fazer muito óbvio. Gesto pedagógico... que o professor às vezes não consegue corporizar... o que esta obviedade que muitas vezes emerge da minha prática... Não sei se estou me fazendo muito clara.

P: A fala também é corpo e como a gente fala também pode estar em contradição com o que se fala.

Estagiária: Quando Freire fala da corporificação [...] é uma aproximação para que o gesto não se torne vazio entre o que eu falo e o que eu faço.

– Fiquei pensando... A gente, na vida... Quantas vezes a gente fala da boca pra fora. Parece que tá se expressando, mas tá cuspidando... não é o que você está mesmo sentindo [...].

– O que é um professor que pode estar atendendo a esta ideia de Paulo freire? Fiquei pensando. O que faz a gente gostar de um professor? Esta dinâmica do professor divertido... a identificação... Nem sempre é por identificação... Mas talvez por ele passar uma realidade. Ele está ali não só dando informações, e acredita no que ele está colocando. Ele vive aquilo. O aluno gosta porque é uma verdade [...] acho que é tudo isso... verdade... Temos que estar ali na soma do gesto, da forma.

Estagiária: E quando tá na escola e que você quer que passe logo porque tem tanta coisa envolvida... Como nosso corpo reage a tudo isso?

– Professor que gosta de uma turma e professor que não gosta. A gente chega a sentir que ele não gosta.

Uma participante comentou um trecho da carta que escrevi para Freire:

– Quando você fala que seus colegas riem de você na sala dos professores, eu fiquei pensando que isso ocorre na vida meio em paralelo, longe da nossa formação... Sei lá, fiquei pensando.

P: Estou fazendo uma provocação tentando ir além do que ele propõe. Este texto é da década de 90 [...]. Sobre a noção de turma, fiquei pensando... Uma turma são trinta corpos. Diferentes relações de fora se dão ali. Como é possível perceber as singularidades em uma turma/classe? Quais forças mobilizam mais o imaginário sobre esta turma?

Ao final desta noite, a estagiária gravou depoimentos com algumas participantes enquanto eu recolhia o material utilizado no campo (Figura 11), pois era o último encontro com práticas corporais. O próximo encontro seria presencial para a escrita de uma carta dirigida a mim e a construção de um plano de aula que seria utilizado como avaliação da disciplina. Recebi 24 textos, alguns tão curtos que não se configuram como cartas, e sim bilhetes. Podem ser lidos no Anexo C.

Nem o plano de aula nem as cartas foram avaliados do ponto de vista do conteúdo ou formato, configurando apenas como participação no processo avaliativo da disciplina. As participantes que não cumpriram esta etapa, ou uma delas em cruzamento com baixa frequência, foram convidadas a realizarem uma prova final, com base no texto de Tim Ingold (2015), não usado anteriormente e recuperado para este momento.

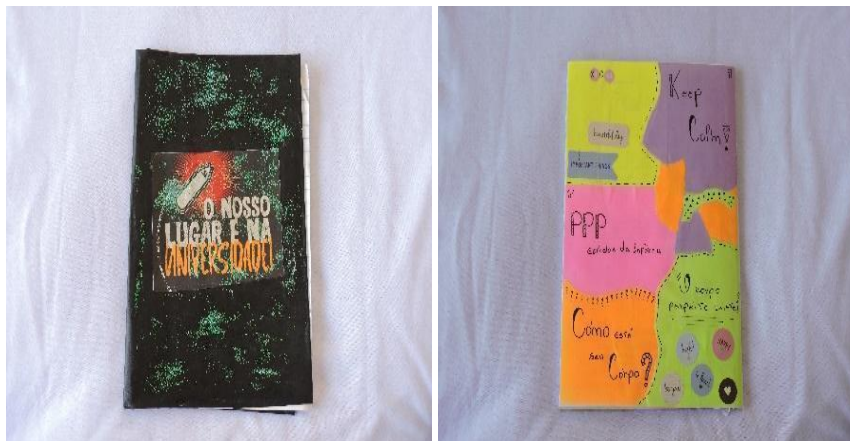


Figura 11: Capas de dois cadernos das participantes
Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIM DO PRIMEIRO ATO

Mas ainda gostaria de apresentar algumas perguntas “catadas” nos caderninhos, sem identificação da atividade que as despertaram.

- De quantas maneiras possíveis escravizamos nossos corpos?
- Será que meu corpo me prende?
- O que tem dentro do meu corpo?
- Para onde vou levar meu corpo?
- Meu corpo é bonito e saudável?
- Como posso cuidar dele?
- O meu corpo mudou? Essas dores passam? Como posso cuidar dele? Por que tão silenciado?

Também considero importante uma relação de aprendizados do semestre, elencados a partir dos registros escritos e compartilhado com as alunas, por mensagem pelo *WhatsApp* enviada a elas pelo professor da disciplina, orientador da pesquisa e participante das atividades do campo, ao fechar o semestre.

WOK: Em relação aos aprendizados, vejam que coisas interessantes surgem das escritas dos cadernos de vocês. Eis algumas das coisas que vocês aprenderam durante este semestre:

- 1) A importância do corpo no processo de formação;
- 2) Acessar lugares que nunca imaginei;
- 3) Alarme por não ter controle sobre o corpo;
- 4) Descoberta de si;
- 5) Despertar atenções;
- 6) Dificuldade desconhecida com a voz;
- 7) Entendi que cuido das crianças e não cuido de mim;
- 8) Estarmos totalmente presentes para fazer o melhor;
- 9) Liberdade de ação frente à monotonia habitual das carteiras;
- 10) Movimentar-se é um ato de existir;
- 11) Muito cansaço e estresse no início das aulas;
- 12) Muito relaxamento e também desconforto;
- 13) O corpo expressa de infinitas maneiras o que sinto;
- 14) Perceber o não percebido do corpo;
- 15) Percepção de que o corpo pode menos que a mente;
- 16) Perguntar-se como nos colocamos para ensinar;
- 17) Redescobrimto de si mesma;
- 18) Relaxar corpo mecanizado;
- 19) Relaxar-se permite entender a importância do corpo para se conectar consigo mesma;
- 20) Sair da zona de conforto;
- 21) Surpresa pela entrega do professor com seu corpo;
- 22) Medo de errar na acolhida do corpo do professor;
- 23) Dificuldade de confiar em si perante o professor pelo poder que representa.

Obs.: no item 15, a participante reforça a hierarquia da mente sobre o corpo.

6. INTERVALO

Talvez seja hora de a gente tomar uma água, um café, um vinho, comer um chocolate ou sair para tomar um sorvete. O primeiro ato foi uma longa descrição conceitual e dos encontros, que confessei no prólogo terem sido acontecimentos difíceis e confusos no meu corpo-adoecido. Por isso, este intervalo indica não um momento exato da pesquisa, mas as muitas interrupções necessárias para o autocuidado e resistência à medicalização.

Assumimos nas “Batidas de Molière” a ausência de um método, no sentido de um processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa – compreensão tradicional do termo. A etimologia aponta: *meta* = através + *hodós* = caminho. Pela natureza deste trabalho, método foi nele pensado como “caminho pelo qual a pesquisa se faz”, mas sem metas. O caminhar se fez com intervalos para o corpo que escreve, para certezas se desfazerem, para perguntas nascerem. A errância, como brincadeira antimetódica, fez seu caminho.

Errar nos remete a dois sentidos: tanto andar sem rumo certo, vaguear e, por isso, preche de possibilidades, quanto errar no sentido de se equivocar. Talvez a pesquisa tenha sido atravessada por ambos. Tentei distanciar-me de uma crença, nascida da estranheza que a formação artística gerava no meu ser-professora, mais do que buscar afirmá-la.

Tinha como hipótese a ideia de que a formação docente inicial não enfrenta a denúncia foucaultiana de que as escolas contribuem para a produção de corpos dóceis (e voltados para a produtividade mercantilista do capital) (Foucault, 1997), e de que a ausência de trabalhos práticos para estudar esses corpos docilizados nos aprisiona no debate sem provocar maiores transformações na produção de subjetividade. Propus às alunas participantes da pesquisa atividades tomadas de empréstimo às artes e à educação somática, para experimentá-las com vistas a quebrantar a resistência às técnicas disciplinares e mitigar a docilização. O orientador sinalizava a necessidade de desfazer crenças prévias à pesquisa, o que poderia me levar não a pesquisar, mas confirmar algo que já sabia. Seria preciso ver com olhos novos, me colocar na observação para colher o não sabido. Será que consegui?

Descobri que em algumas instituições, no estado do Rio de Janeiro, o curso de pedagogia já incorpora em suas práticas o movimento e o corpo na sua materialidade¹⁰³. Particpei do [V Encontro Latino-Americano de Investigadores\(as\) sobre Corpos e Corporalidades nas Culturas](#), que em 2024 aconteceu no Brasil. Encontro lindo e potente através do qual compartilhamos experiências, leituras, possibilidades e dificuldades. Muito se tem feito e o paradigma dicotômico da modernidade vem sendo combatido em muitas frentes¹⁰⁴. Mas confirmei que as participantes do campo de pesquisa, discentes do curso noturno de pedagogia da UERJ/Maracanã, não têm sequer espaço físico para que a possibilidade se dê¹⁰⁵. Ou seja, parti da hipótese, sem base empírica, e concluí o campo da pesquisa afirmando essa ausência. Em meio ao processo, não sabia mais se a hipótese confirmada era uma profecia autorrealizada por algum erro de pensamento ou por teimosia da pesquisadora e dificuldade de se livrar de crenças.

Será que andei em círculos e cheguei ao mesmo lugar? Como seguir? Desistir? Sem vitalidade e a própria sanidade colocada em questão, considerei a possibilidade de jogar a toalha. De ceder ao personagem impostora¹⁰⁶ e desistir do que não fazia mais sentido: tornar-me doutora! Ganhar peso me interessava mais. Quarenta e quatro quilos gritavam como alerta! Decidi viver! Isso significou continuar com a pesquisa assumindo radicalmente que o percurso teria que ser também de cura.

¹⁰³ Particpei de encontros em duas outras universidades do estado do Rio de Janeiro e pude vivenciar a mudança em curso. No currículo da UNIRIO, consta a disciplina obrigatória *Corpo e movimento*, ministrada pela Dra. Adriana Ôgeda. Na UFRJ, André Bocchetti já ofereceu oficinas de biodança como extensão, e no grupo de estudos intercala leituras com atividades práticas. Em outro *Campus*, na própria UERJ, o projeto de pesquisa da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias desenvolve o projeto de pesquisa “Formação inventiva: experiência e políticas cognitivas na formação de professores”. Assumo neste trabalho a oportunidade de, sempre que possível, criar hyperlinks para outras escritas, no esforço de visibilizar através da rede e militar por mudanças nas matrizes curriculares, com intuito de que possamos não apenas reforçar os projetos de extensão, mas também conquistar espaço no ensino, à moda do que já acontece na UNIRIO com uma disciplina obrigatória.

¹⁰⁴ A oferta de cursos de graduação/licenciaturas em artes, bem como programas de pós-graduação em teatro e dança, vem possibilitando intensa troca entre o campo profissional artístico e a academia. Grande parte dos pesquisadores brasileiros com que tive a oportunidade de trocar no encontro atuaram em algum momento da vida como artistas. O que parece confirmar a posição de “afirmar que a arte resiste para criar uma prática de problematização que participa da transformação de si e do mundo” (Dias, 2010, p. 15), como afirma a professora Rosimeri Dias (2010) no texto “[A arte que nos move](#)”.

¹⁰⁵ Em 2016 iniciou-se o processo de reforma curricular com a implementação de uma Comissão da EDU e organização de oito GTs. O documento que consegui acessar, neste momento da escrita, se intitulava “O que muda na versão 5 do curso de Pedagogia?”. O novo projeto político pedagógico preocupa-se em indicar como eixo de formação a necessidade de se elevar à maior potência a concepção de prática, mas a dimensão somática não aparece no documento. Interessante notar a diferença entre *campus* da mesma instituição. Ressaltando-se que, na FFP/UERJ, o projeto de oficina inventiva se dá no âmbito da extensão.

¹⁰⁶ Síndrome de impostora é um termo que vem sendo empregado para discutir a sensação de não pertencimento, principalmente, das mulheres na academia. Uma relação entre a autoestima intelectual e a produção acadêmica.

Participei de práticas de yoga on-line com um artista educador que os algoritmos me fizeram conhecer. Artista que é também pesquisador e recém-doutor¹⁰⁷. “E quanto à materialidade dos corpos?” (Oliveira, 2022, p. 62). Encontro a pergunta pronta na tese do artista. A pergunta se desenvolve na nota de rodapé que traz “Teorizar a partir da ruína do logos”¹⁰⁸. Mais um livro para ler? Decido que não. Assumo o Intervalo!

Para levar a sério o que a pergunta provocou em mim, iria sentir mais, alongar mais, ganhar massa muscular, recuperar força. Agir para não ceder a medicalização, resistir e enfrentar o medo de que não tenho tempo, não posso, não devo. Encontrar no meu corpo algum saber/prazer que apoiasse a trajetória da escrita. Lancei-me a fazer aulas e conhecer os trabalhos práticos que encontrei na fase inicial da pesquisa e que foram impossibilitados pela pandemia. Permiti assumir o risco de me aproximar do que Fernanda Eugênio chama de (auto)etnografia quântica sensorial¹⁰⁹, na tentativa de que as vivências corporais que busquei experimentar no processo da pesquisa pudessem me ajudar a encontrar a dança com as palavras que gostaria de apresentar. Distâncias imensas do corpo da jovem artista que fui e da professora que sou. Mas encontrei também os ecos da formação artística nas articulações doloridas e nas memórias musculares. Voltei a dançar diariamente, a soltar gritos que devem ter assustado os vizinhos, a ouvir música alta, deixei o sacolejar da *divina comédia humana*¹¹⁰ acontecer! Vou sobrevivendo... deixando de chamar de fracasso. Encontrando parceiros!

Nestas horas bate a sensação de estar perdida em uma floresta escura, sem a luz das estrelas a guiar e, por isso, de estar andando em círculos. Seria isso se perder ou voltar para casa? Quando e quanto podemos admitir erros na errância?

“Steiner explicita então esta ideia fundamental de Heidegger: ‘a errância, a peregrinação em direção ao que é digno de ser questionado, não é aventura e sim voltar-

¹⁰⁷ Cf. Oliveira, 2022.

¹⁰⁸ Oliveira repete a pergunta de Butler e cita, em nota de rodapé de número 102, o seguinte texto: “Teorizar a partir da ruína do *logos* convida à seguinte pergunta: ‘E quanto à materialidade dos corpos?’ Na verdade, no passado recente, a questão me foi várias vezes formulada desta maneira: ‘E quanto à materialidade do corpo, *Judy*?’ Acreditei que a adição de ‘Judy’ foi um esforço para desalojar-me da ‘Judith’ mais formal e para lembrar-me de uma vida corporal que não poderia ser teorizada à distância. Havia certa exasperação na escolha desse diminutivo final, certa qualidade paternalista que me (re)constituía como uma criança rebelde, alguém que precisava ser obrigada a trabalhar, trazida de volta para o ser corporal que é, afinal, considerado o mais real, o mais urgente, o mais inegável (Butler, 2019, p. 9-10 *apud* Oliveira, 2022, p. 50).

¹⁰⁹ Parte do método do *Laboratório AND*, criado por Fernanda Eugênio, que nos convida a praticar a atenção distribuindo-a pelo entorno, ao mesmo tempo que acompanhamos a percepção-sensação do corpo-próprio. Esta distribuição da atenção, sem hierarquizar-la em focos específicos, é sugerida em outras práticas meditativas e corporais. Oliveira (2022) a usa para indicar seu método. Eu a uso para indicar o conjunto de sensações emergentes, que acumularam e se traduziram em escrita.

¹¹⁰ Canção de Belchior, de 1978, do álbum *Todos os sentidos*, que dialoga com o poema épico “Divina Comédia”, do italiano Dante Alighieri.

a-casa” (Tavares, 2021, p. 23). O certo é que precisa entrar em cena o que nasceu do entrelaçar entre o pensar e o fazer. O que além da profecia autorrealizada emergiu do campo de pesquisa? “O que” ecoa em mim como o tal objetivo final. Prefiro “como”, adjunto adverbial meio desprestigiado, pois muitos o leem como receita para outros fazerem igual. Não é assim que “como” ressoa em mim. Gosto dele porque conta processos e, em outros contextos, é o verbo “comer”. Sou brasileira antropofágica. Inquieta, pipoca, agitada, faladeira são palavras comuns aos que tentam me descrever. Sim, entro e saio, me mexo muito, como pelas beiras, às vezes apressadamente. Como me tornei assim? Isso é bom ou ruim? Tento escapar dos juízos morais e assumir o risco de pesquisar e escrever a partir e com este corpo agitado. Os intervalos foram necessários para aumentar graus de suportabilidade para desenvolver a pesquisa. Ao assumir que a conclusão será sempre a partir de um recorte apresentado, o que virá é, em certo sentido, uma autoficção nascida de um corpo-personagem, como nos provocou Jean Carlos Gonçalves¹¹¹, ao nos levar a refletir sobre a especificidade de uma pesquisa em educação através e com o corpo (informação verbal).

Não é fácil ousar desarmar os métodos constituídos para se pesquisar. Neste intervalo, arrisco confessar que fiquei perdida em desfiladeiros, mas em boa companhia. Morin¹¹² me ajudou a assumir este risco.

A minha via, como toda via, está ameaçada pelo erro, e aliás passarei por desfiladeiros onde estarei a descoberto. Mas, sobretudo, o meu caminho sem caminho arrisca-se continuamente a perder-se entre o esoterismo e a divulgação entre o filosofismo e o cientismo (Morin, 1997, p. 23).

Como aquele papo que se dá no saguão do teatro sobre cenário, figurino e atuações, conto como o que aconteceu no campo de pesquisa e na vida ao longo dos anos desta pesquisa se tornaram isto: uma tese a ser avaliada. “Ao vencedor as batatas”¹¹³. A tese se configura como ápice do processo. Colocar o método em um intervalo, nem antes nem depois, é revelar que esta escrita não se quer resultado, e sim processo. “O que aprende a aprender é o método” (Morin, 1997, p. 24).

E o método? Estou nele... “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”¹¹⁴.

¹¹¹ Coordenador do grupo de estudos Corpo e Educação da ANPED, presente no encontro prévio a ANPED sudeste do GE, na UNIRIO em 13/08/2024.

¹¹² Tive o privilégio de estar com Edgar Morin em duas ocasiões ao participar de entrevistas do autor para o canal TV Escola. A intensidade de sua presença se somou à força de suas ideias, que ecoaram na minha prática. Esses encontros na juventude transpiram nesta escrita.

¹¹³ Frase de *Quincas Borba a Rubião*, no romance homônimo de Machado de Assis.

¹¹⁴ Frase do poema de Antônio Machado Ruiz.

O método só pode formar-se durante a investigação; só pode desprender-se e formular-se depois, no momento em que o termo se torna um novo ponto de partida, desta vez dotado de método. Nietzsche sabia-o <<: Os métodos vêm no fim>> (O Anticristo). O regresso ao começo não é um círculo vicioso se a viagem, como hoje a palavra *trip* indica, significa *experiência* donde se volta mudado. Então, talvez tenhamos podido aprender a aprender a aprender aprendendo. Então, o círculo terá podido transformar-se numa espiral onde o regresso ao começo é, precisamente aquilo que se afasta do começo. Foi precisamente isto que nos disseram os romances de aprendizagem de *Wilhelm Meister* a *Sidarta* (Morin, 1997, p. 25).

Morin (1997) nos alerta para não ceder aos “modos fundamentais do pensamento simplificador”: idealizar, racionalizar, normalizar. A agitação do corpo-personagem-pesquisadora talvez seja a causa da confusão, dos desvios, da impossibilidade de um conhecimento claro e objetivo, por ser atravessado por afetos que desconheço e dos quais não quero me desfazer. Mas talvez seja uma possibilidade de percorrer o caminho acadêmico sem seguir ideias claras e evidentes. “A aceitação da confusão pode tornar-se um modo de resistir à simplificação mutiladora. É certo que nos falta o método à partida; mas pelo menos, podemos dispor do antimétodo, onde a ignorância, a incerteza e a confusão se tornam virtudes” (Morin, 1997, p. 19).

Um sinal se faz ouvir: é hora de terminar este intervalo.

7. QUEM?

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
Fernando Pessoa (1987)

Nas peças de teatro, depois do intervalo um único sinal sonoro relembra a plateia que é hora de voltar. Recomeço? Repetição? Quantas vezes e como é possível narrar a mesma história? A sequência linear que a modernidade dita, o ritmo do progresso sempre nos levando para a frente quase impedem movimentos da dança-escrita que voltam e se repetem. A rede da vida não se faz linear. Cruzamos esquinas, passamos pelos mesmos caminhos com novos olhares. As experiências se misturam e o tempo se revela em espirais, às vezes em círculo, mais que linearmente.

Entendemos que falar sobre nós mesma, talvez seja cometer desvios a fim de encontrar sonoridade nas experiências, separando das generalizações que silenciam as diferenças. A subjetividade de quem escreve anuncia que a escrita tem nascedouro no âmago: sempre atravessada, riscada, marcada, ao avesso, forjada (Guedes *et al.*, 2022, p. 4).

Assumo nesse sinal, à moda das “Batidas de Molière”, um pronome para apresentar o cruzamento de formações distintas que contribuíram para a subjetividade da profissional que sou. Quem? Personagem-professora. O hífen que conecta “personagem” à “professora” funciona como ponte entre a história que aqui se desenrola – o desenvolvimento de uma tese em educação – e alguns elementos biográficos da professora-pesquisadora, derivados de formações artísticas anteriores a acadêmica, manifestos objetiva e subjetivamente neste pensar. Ajuda-me também a manter uma relação estreita com a possibilidade de ver um processo formativo como construção que se faz e se refaz, tal qual um personagem teatral, ao mesmo tempo evocando a atuação social do ser professora.

Assim, faço um retorno biográfico para tentar juntar algumas texturas que, somando-se, traduzem-se na minha prática e no meu pensar sobre a formação de professoras. Os elementos biográficos têm o sentido de elucidar como a fantasia que move esta pesquisa nasceu, ou, em outras palavras, como nasceu a vontade de investigar a corporeidade na formação de professoras. Como disse antes, estou buscando ao longo

deste trabalho deixar surgirem as contrações/expansões/distrações do pensar. Eis uma das muitas que surgiram, a qual trago em rastro colorido, como já anunciado:

Memórias, imagens e sons das primeiras escolas chegam para bagunçar. Impossível marcar um começo? Da brincadeira de professora e aluno na infância para hoje, professora EBTT¹¹⁵, que linhas podem ser traçadas? Fiquemos na superfície, deslizando pelas instituições que frequentei para aprender dança, teatro, comunicação, filosofia.

A vida é um navio mais ou menos pesado, não viramos de uma hora para outra. Podemos considerar que começo e fim não existem, que viver é um processo contínuo, que o tempo não é linear. Tornei-me professora, ainda estou em processo, me construindo. Ser professora, estar professora, mudanças linguísticas para tentar dar conta de um processo quase impossível de ser demarcado temporalmente. Caminhos múltiplos... tecidos nas escolhas da vida que nos levam a abraçar uma profissão.

Nesta etapa, o personagem pesquisa. Professora-pesquisadora. Ensaia novas cenas que ainda estão por serem escritas como resultado da pesquisa. Inseguranças de qualquer começo, o coração dispara. Leio no trabalho de uma colega sobre a provocação do orientador comum a nós duas, que fazer pesquisa é algo “para transformar a tua vida” (Berle, 2018, p. 37). Tremo. Entendo que o personagem professora-pesquisadora nasce à medida que a escrita se faz, a escrita como um gesto formativo. Descobrir o estilo como uma forma de expressão genuína do pensar que se elabora, que se desdobra.

Trabalhar a potência do corpo foi desde o início o fio condutor de minha formação. Vim do mundo das artes, no qual, na maioria das vezes, trabalhei de pé no chão, sentindo meu próprio suor na pele e o cheiro do colega ao lado. Um mundo onde excessos podem virar dores, sangue. Tinha a ideia de um *continuum* entre mim e mundo ao dançar, e considerava isso o normal. Na juventude, nunca pensei seriamente o que seria pensar. Mas aconteceu de me sentar nos bancos do IFCS¹¹⁶, bem depois dos 30 anos, como estudante de filosofia. Um mundo novo, sem suor ou sangue. Esse mundo parecia me cobrar certa imobilidade, uma concentração quase estática, e tive dificuldade de entender por que o pensamento era pensado apenas dentro da cabeça. Tornei-me professora de filosofia atravessada pelo conflito desses dois mundos distantes. A nova profissão exigia muito do corpo, e isto foi uma surpresa, pois, equivocadamente, imaginava que exigiria

¹¹⁵ Ensino básico, técnico e tecnológico. Carreira docente criada em 2009 pelo governo petista que atua nos três níveis de ensino: básica tecnológica, graduação e pós-graduação.

¹¹⁶ Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ.

apenas os saberes intelectuais que tinha ido buscar na segunda¹¹⁷ e tardia graduação. Descobri que ministrar aulas é uma atividade física exaustiva. Saberes de formações outras me ajudaram, nos primeiros momentos, muito mais do que os recém-adquiridos na licenciatura. Aquecia a voz, me alongava, e fui motivo de risos em muitas salas de professores, que, apesar de concordarem que aquilo era importante, não se aqueciam e achavam graça nos meus exercícios. Embora trabalhássemos com o corpo, percebi que a sala dos professores não era vista como um lugar para aquecer a voz ou preparar o corpo para a maratona que começa às 7h da manhã e se estende até 12h30, muitas vezes continuando no turno seguinte. Imigrante em um novo território eu me sentia.

E o corpo continuava a ser a questão que me mobilizava. Passei a buscar possibilidades de trabalhar a disciplina de filosofia não somente por meio das narrativas discursivas, mas também com recursos das práticas artísticas e somáticas, na tentativa de criar resistência às práticas disciplinares tão entranhadas na escola e contribuir para afirmar corpos que pudessem vir a ser mais criativos. Comecei a chamar a afirmação deste caminho de filosofia encarnada¹¹⁸.

De profissional das artes para professora, cansei de tentar explicar que não me sentia uma artista frustrada, que a guinada da arte para a educação era fruto de uma decisão ética. Escolhi a educação como meu campo de batalha. Cheguei na nova profissão, professora, aos 40 anos. Uma escolha consciente de muitos dos problemas que enfrentaria, pois estava no mundo da educação há anos ganhando a vida como produtora de vídeos educativos. Acompanhei a implementação da LDB nos governos FHC¹¹⁹. Conheci escolas em todo o território brasileiro e participei das polêmicas e dos sucessos na chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vi potência nesta profissão e quis me tornar uma professora. Lembro que, ao viajar pelo Brasil e conhecer diversas realidades educacionais pelo país, passei a considerar que a figura da professora é que fazia a maior diferença. Foi por isso que eu quis me tornar professora e que comecei a construir este personagem (continuo me sentindo atriz no cenário áulico).

Bacharelado, licenciatura, estágio e logo um concurso efetivaram a mudança. De bailarina/atriz/produtora para servidora da Seeduc-RJ, vi minha vida mudar até no guarda-roupa. Minhas roupas de artista não eram apropriadas. Sensuais demais,

¹¹⁷ Primeira graduação foi em comunicação social na UFMG- conclusão em 1991.

¹¹⁸ Filosofia encarnada seria uma filosofia que se afirma como um modo de vida e não somente conteúdo.

¹¹⁹ Trabalhei entre 1990 e 1991 no sistema salesiano de vídeos, em Belo Horizonte. Ponto da rede que, ainda sem saber, comecei a tecer a união da comunicação (primeira graduação) com a educação. Entre 1995 e 2002 trabalhei na TV Escola, criada pelo MEC como política pública para a formação de professores.

transparentes, curtas. O cabelo tinha mechas azuis que causavam tantos comentários que se tornavam mais importantes do que qualquer posicionamento. Desisti do cabelo azul. Entre o que já sabia das dificuldades educacionais do país, não tinha ainda formulado a cisão da educação formal com a cultura. [Educação e cultura ou morte](#)¹²⁰, escreveu Alcione de Araújo (2005), um pensador do teatro e do Brasil.

O mundo da educação não chegou tranquilo. O tempo da escola era diferente. Os corpos que habitavam a escola onde fui trabalhar eram muito diferentes dos das salas de dança e de ensaio. Na sala dos professores não me sentia muito bem. Não tinha assunto com meus pares, não gostava de ouvir falar mal de aluno e nem tanta reclamação sobre as políticas a que nos submetem. Meu comportamento parecia não ser muito adequado para o ambiente escolar. Corria nos corredores, interrompia falas dos colegas, fazia perguntas indevidas. Fui entendendo que não era muito bem-educada. Sofria. Fiz escolhas. Frequentava o mínimo a sala dos professores. Ficava com os alunos até na hora do recreio. Algumas parcerias com as colegas, mas era sempre muito difícil trabalhar coletivamente devido às dificuldades institucionais impostas ao espaço e ao tempo de atividades outras que não fossem a aula tradicional. Do mundo de criação coletiva que vivia nas artes, passei a trabalhar muito sozinha e tudo acontecia entre as paredes da sala de aula. Criticava muito o que percebia como deficiência, acomodação, má formação. Ao mesmo tempo via tudo isso acontecer também comigo. Como imagem, ofereço a mudança do figurino. Em poucos anos já era possível olhar e arriscar que eu era professora – embora não se possa dizer o mesmo da matéria lecionada (conto isso mais tarde).

Cheguei ao mestrado e consegui unir um pouco as formações, que pareciam duelar no meu corpo. Pensei a sala de aula como performance¹²¹, com a ajuda de Ricardo Sassone, filósofo e diretor de teatro. Depois fugi da academia, lugar que identifiquei como não sendo para mim. Sentia que não era uma pesquisadora, que gostava mais de fazer do que de pesquisar. Separava a teoria da prática. Criei aulas “malucas” com dinâmicas trazidas das artes e fiz avaliações diferenciadas. Também consegui montar um grupo de teatro, como política de extensão. Precisava de movimento, de toques, de maneiras outras de chegar nos estudantes. Fui percebendo que a prática estava me trazendo coisas a serem

¹²⁰ “A educação é irmã inseparável da cultura. Afastá-las é matá-las de inanição – e limitar o homem à sua face mais fria, ao seu coração mais duro. Será que há aí um ser humano na plenitude? Mas que ser humano é este? Que educação é esta?” (Araújo, 2005).

¹²¹ Cf. COSTA, 2008.

investigadas, observadas, testadas, comunicadas. Percebi que minha prática tinha muito das formações artísticas pelas quais passei antes da licenciatura. Em sala de aula, sinto que o tom da voz, a roupa que visto, o nível de cansaço, se cortei o cabelo e inúmeros detalhes estéticos se misturam na presença que emerge junto ao conteúdo ministrado. Por vezes tenho a impressão de que um brinco estranho causa mais rebuliço que um novo conceito. Carrego no corpo as escolhas de um modo de viver que se anuncia esteticamente, antes do bom-dia. Minha presença no chão da escola costuma causar divergências quando tentam me encaixar na caixinha de professora de filosofia; discentes, pais e até colegas costumam declarar a dificuldade: “Você parece mais da educação física do que da filosofia” e “Você é de artes?” são frases comuns ao se referirem ao “tipo de professora” que pareço ser.

Que imaginário é este? Como a imaginação, faculdade humana que nos abre certa capacidade de racionalidade livre, se torna algo estabelecido antes de qualquer raciocínio? O que chamamos de imaginário, neste caso, obedece a uma convenção? Como nos identificamos como sendo professora de filosofia, da educação física ou das artes? Do humor pelas questões que se repetem até hoje, foram nascendo perguntas: que elementos se misturam/se manifestam na corporeidade que nos constitui? Como identificá-los, como saber quais são potentes, quais são automatizados, quais são libertadores? De quais talvez possamos nos libertar?

Meu repertório tem elementos estéticos e culturais que me ajudam demais em sala de aula. Primeiro achei que os professores deveriam fazer aula de voz e de corpo. (Ainda acho, só estendi para todo ser humano.) Mas fui percebendo que afirmava com “certezas frágeis”, pessoais demais, que o que vale para mim não vale para outros corpos. Que cada um na sua singularidade tem seu repertório e que eu poderia aprender observando mais e criticando menos, aprendendo a acolher percursos distintos do meu e a aprender com tais percursos. O desejo de pesquisar emergiu.

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar, uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida (Corazza, 2002, p. 124).

Do início do processo, lá na primeira batida “**quando**”, até a entrega final para a banca de avaliação, muitas escolhas: autores, conceitos, planejamento, campo, recortes e

decisão sobre a estrutura do texto, que se mostra imitando a estrutura dos textos teatrais – prólogo, atos, rubrica, cenas, epílogo. Uma brincadeira da personagem-pesquisadora ao assumir o atravessamento da vida de quem escreve, anunciando subjetividades, arriscando tentar “articulação de escrita e performance a desnaturalizar a docilização dos corpos e ampliar possibilidades do que pode vir a ser uma escrita acadêmica” (Guedes *et al.*, 2022, p. 4).

Mas se as passagens aqui intituladas de batidas e a coxia podem ter seu paralelo na tradicional introdução, o primeiro e segundo atos não quero chamar de desenvolvimento. Prefiro a palavra “envolvimento”, como nos convida Nego Bispo (Santos, 2023) a escolher palavras contracolonizadoras. Envolvi-me no primeiro ato (campo), e neste segundo ato tento entregar em cenas e em alguns verbos que escolhi, a partir desse envolvimento com o campo, reflexões sobre a formação de professoras. Repito: não esperem demais, sinto-me uma bricolagem de gentes e formações e só posso me mostrar assim, em fragmentos, imagens e sons de muitas fontes.

Emergiu muito fortemente da observação do campo que as mulheres que cursavam a disciplina e constituíam a amostra da pesquisa enfrentavam diferentes graus de dificuldade na relação com o próprio corpo. Essas dificuldades foram manifestadas em muitos depoimentos: cansaço e dores ao se movimentar, baixo nível de confiança em si e nos outros, baixa autoestima, descontentamento com o corpo, timidez, dificuldade de silenciar palavras para melhor observar e pouquíssima informação sobre o aparelho vocal. De idades e histórias diferenciadas, os corpos que experimentaram as dinâmicas corporais deixaram – nas imagens e nos escritos – rastros, pedidos de ajuda para se conhecer corporalmente. Contudo, também emergiu, ainda que timidamente, a potência do trabalho somático como uma prática associada a teoria, realimentando a reflexão. Ficou claro que o trabalho com os corpos desperta medos, mas também estimula a vontade de aprender a confiar. Preparar uma sala para receber alunas ajuda a desfazer tensões, relaxar e acolher corpos de jovens trabalhadoras que chegam à universidade exaustas da exploração capitalista e da mercantilização da vida, isso cria intimidades, risos, alegria.

Elencamos algumas inspirações dos guardados da pesquisa que vamos apresentar em cenas separadas por mero didatismo. Trechos do campo podem estar no início ou no fim de cada uma delas ou não. Misturam-se, recombina-se, parecem não acabar, continuam na próxima cena e, por vezes, repetem-se, criando a brincadeira de fazer a dança-escrita das palavras seguir curvas do pensamento que não se dá em linha reta.

Apresento em cenas reflexões que me ajudaram a afirmar a importância do saber somático na formação de professoras. No intervalo, assumi a ausência de método como eleição ou condição da pesquisa. Saltei de um texto a outro, propus práticas corporais, exercícios vocais e atmosferas musicais na tentativa de construir um corpo de trabalho que permitisse problematizar até mesmo a nossa prática de investigação, anunciada tantas vezes como adoecedora. Das cenas do campo de pesquisa, o que poderei contar do entrelaçamento dos corpos, pensamentos, afetos e emoções indissociáveis que experimentei/experimentamos?

8. SEGUNDO ATO: CENAS

Profissão: professora?

Cruzando vivências do corpo que foi ganhando força e saúde, retomo a escrita para traduzir uma passagem do individual para o coletivo. Dar a ver o percurso de uma professora que busca compartilhar em palavras algo que vai sendo conquistado como cura. Imagino um diálogo com as professoras. Por que você escolheu esta profissão? Sonho de criança? Vontade de mudar o mundo? Herança do ambiente familiar? Lembrança marcante de um/a professor/a? Único curso oferecido na região? Quantos não são os motivos desejantes ou estruturantes que antecedem a escolha de abraçar a docência! Tornar-se professora!

A palavra “professora” chega carinhosamente para falar da profissão, guardando a noção de educadora para outras reflexões, pois considero que podemos encontrar professoras-educadoras, educadoras-não-professoras e professoras-não-educadoras – a depender de como compreendemos o que é educar, o que é educação e quem educa quem. O leque de possibilidades se abre, e poderíamos tentar buscar, nas caixinhas para as quais nos conduz a pergunta “o que é?”, “quem é ou quem não é educadora”. No entanto, distancio-me desta problemática conceitual para focar a profissão professora e a preparação das que frequentam uma formação inicial (cursos de pedagogia e licenciaturas) e recebem um diploma que as habilita a lecionar na educação básica, como servidoras públicas ou contratadas nas escolas particulares. As instituições de ensino superior assumem a tarefa de capacitar quem pode exercer a profissão na educação básica. A esse respeito, Masschelein e Simons (2013, p. 77) nos indagam: “Poderia ser que o professor nunca é totalmente um profissional, é, pelo menos parcialmente, um amador (alguém que faz isso por amor)?”.

Os pedagogos belgas, no livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (Masschelein; Simons, 2013), nos sopram a importância de pensar o professor enquanto um amador/amante – e não exatamente uma categoria profissional – ao nos fazer refletir sobre tempo livre *versus* tempo produtivo. Masschelein e Simons (2013, p. 9) nos levam para uma viagem à Grécia e à origem da escola como “uma fonte de ‘tempo livre’ – a tradução mais comum da palavra grega *skholé*” e nos convidam a pensar a atividade docente de forma a escapar da lógica produtivista à qual as escolas modernas estão submetidas. Segundo esta lógica, o professor profissional deve cumprir tarefas e mais

tarefas, como se este “tarefar” equivalesse a ensinar. À diferença disto, somos convocadas por eles a amar.

Imploramos aos professores que sejam personagens que amam a escola porque amam o mundo e a nova geração; personagens que insistem que a escola não consiste em aprender, mas em formar; que não se trata de acomodar necessidades individuais de aprendizagem, mas de despertar o interesse; que a escola não consiste em tempo produtivo, mas em tempo livre; que não existe para desenvolver talentos ou favorecer o mundo do aluno, mas para focar na tarefa iminente e elevar os alunos para fora de seu mundo da vida imediato; que não se trata de ser forçada a desenvolver, mas da experiência de “ser capaz” (Masschelein; Simons, 2013, p. 167).

A escolha do termo “professora” como categoria profissional, adotada neste trabalho, não pretende ir de encontro ao exercício amoroso da profissão, ou, nas palavras de Masschelein e Simons (2013, p. 138), cair no “imperativo moral que acompanha a profissionalização [...] e se colocar acima do estado de amateurismo”. Queremos tão somente demarcar que para o exercício da profissão é necessário um diploma conquistado por meio de um curso superior. A preparação para a profissão professora é um dos temas de reflexão deste trabalho.

Que o termo – professora – não seja lido como uma categoria que se quer fora do estado de permanente busca dos amadores, mas apenas enquanto uma categoria (corpo coletivo?) que precisa se fortalecer politicamente em termos de autoestima, sobretudo num país de enormes desigualdades onde a profissão é muito pouco valorizada. Por termos interesse na docência como profissão, dialogamos com o momento formativo que prepara uma cidadã para atuar na educação básica¹²²; algumas participantes do campo, se concluíram o curso, podem já ter o “papel-diploma” que lhes outorga esse direito. Se sucesso tiverem, passam a exercer a regência de classes, seja na rede pública, seja na privada. “Regência” já é um termo que ilumina bem o que se espera de nós. Como “nos viramos” em sala de aula, nós que, movidas por algum desejo, chegamos a ser regentes em uma classe?

Chega a imagem do regente musical, a quem cabe, entre outras coisas, ditar o andamento, o tempo, o ritmo, e se cola à imagem do regente de classe, para considerarmos a polifonia que é uma sala de aula, com tantos corpos e forças presentes em disputa, nos remetendo a fantasia de idiorritmia barthesiana.

¹²² Lembremos que ao docente do nível superior não é exigida a formação pedagógica.

Que cara tem uma professora?

[...] *um amigo do meu pai, ao saber que eu tinha me formado em pedagogia, falou que eu não tinha cara de professora. Eu estava de calça jeans, uma sandália fechada e uma blusa de manga comprida. Perguntei: “Se eu tivesse de óculos e sem os piercings talvez eu tivesse cara de professora?”. Ele: “Talvez...”*¹²³.

No primeiro encontro do campo, que ocorreu de modo virtual, o imaginário sobre ser professora aparece no não reconhecimento de um corpo jovem e com piercing como adequado para a profissão. Roupas confortáveis, mas que não nos deixam atraentes, figurino e cabelos discretos e o uso de óculos parecem condizer melhor ao imaginário do senso comum. Quanto deste senso comum entranha em nossas peles, nos fazendo mudar o guarda-roupa para nos sentirmos adequadas? Como vamos nos tornando professoras? Estudos indicam a forte influência da trajetória escolar sobre a escolha da profissão e Tardif (2002) chega a afirmar que a formação universitária pouco abala a adesão desses exemplos na nossa prática. Ou seja, mudar a perspectiva e hábitos.

A pesquisa de campo revelou que as participantes enfrentavam dificuldades para executar movimentos básicos, apresentavam baixa concentração, excesso de falas e hábitos corporais inconscientes. Esses fatores, além de poderem resultar em comprometimentos físicos a longo e médio prazos, lançam na prática docente a sombra do automatismo, ou seja, as repetições de comportamentos. Para que uma educação seja transformadora, é imprescindível que esses padrões cheguem à consciência e, então, sejam modificados. Mas, apesar dos poucos encontros, as experimentações realizadas com o corpo deixaram sementes nas participantes, que relataram movimentos sutis na percepção do corpo-próprio e indícios de saída de uma zona de conforto.

Pensar no corpo, sobretudo o corpo docente, não é uma atitude que seja presente em nosso dia a dia, porém, é essencial.

Muito relaxamento e desconforto envolvido, posso resumir assim.

Podemos ter percebido nas aulas que cada pessoa lida de formas distintas com seu próprio corpo e com o corpo de terceiros, mas algo pareceu comum entre as alunas da turma, a exploração do corpo em suprimento das demandas do cotidiano. Pensar que, por muitas vezes, não temos controle sobre nosso corpo é demasiado alarmante.

[...] representou “uma chamada de consciência”, no sentido de perceber a importância do tempo a dedicar para mim mesma e ao meu corpo (Anexo C).

Na dissertação de mestrado, estudamos a passagem da consciência do corpo para um corpo de consciência:

¹²³ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – primeiro encontro.

A observação das forças que agem sobre o corpo tece um plano de imanência levando a consciência do corpo a se tornar corpo de consciência. Essa passagem resulta inspiradora. Essa não é a forma comum de pensar a consciência. Habitualmente, consciência é o que cremos que controla o sentido e os comportamentos, mas nesse sentido, a consciência de si é um entrave para o movimento. Quando deixamos a consciência invadir o corpo e ser invadida pelo movimento, entramos na zona das pequenas percepções dos movimentos virtuais. Nesse ponto é que acessamos o movimento interior, vivido (Costa, 2008, p. 19).

Neste trabalho, consciência se apresenta com menos formalidade. Observamos, no decorrer da pesquisa de campo, “a capacidade de empregar o seu próprio corpo, da maneira habilidosa possível, consigo mesmo e com o exterior, nos desafios do cotidiano, utilizando as potências e respeitando os limites da sua própria estrutura” (informação verbal)¹²⁴. Sendo assim, todos têm consciência corporal; então, nosso objetivo na tarefa do campo e na proposta de um trabalho somático na formação de professoras foi perceber limitações e promover a expansão da consciência corporal, nesse sentido mais comum.

Busco o papel do corpo na ação criadora, como ato criativo, artístico, de um movimento do sentir-pensar-agir. Procuo vias para uma educação filosófica além/aquém de conteúdos discursivos, de modo a ter como âncora o corpo. E isto por meio de práticas que busquem ampliar/intensificar a superfície sensorial, como se nos “alargássemos no presente” para dar passagem para mais passado.

Quadros imagéticos e fragmentos de falas identificaram e questionaram padrões de comportamento exercidos por pressão do que foi chamado de “cultura ou imaginário escolar” – e isto de forma um tanto inconsciente. Ao serem adquiridos em contextos de disciplinarização escolar, se não forem modificados, irão manter a “cara da nova professora bem parecida com a das antigas”, apesar dos piercings incorporados pelas novas gerações. Aqui, a “cara da professora” não trata somente de sua aparência física, e sim de hábitos comportamentais adotados para atuar no complexo jogo social do que é ou não aceito.

As ações de intervenção permitiram uma aproximação das participantes com suas limitações e atitudes habituais.

– Como compreender se estamos nos reprimindo quando não fazemos algo? Acho superdifícil entender se alguns movimentos que não faço são por escolha ou por uma opressão muito enraizada no meu subconsciente pela sociedade e cultura.

¹²⁴ Danilo Patzdorf, primeira aula teórica do curso de yoga para corpos urbanos (on-line), realizado com o artista educa-dor entre maio e junho de 2024.

– Com a atividade de balão eu aprendi que não precisamos fazer sempre o que é mais confortável e esperado, podemos inovar e sermos criativos e também é interessante para aprendermos nossa dificuldade.¹²⁵

Quanto aos automatismos, não é possível assegurar o quanto cada uma pode deles se desvencilhar, pois se trata de um processo que depende de esforço e afrouxamento da atenção à vida útil, de maneira a abrir caminho para suportar indeterminações, imprevisibilidades, pluralidades e multiplicidades que vão ser encontradas ou criadas no caminho do sensório-motor, como vimos no jogo entre impulsivo (colado ao presente) ou sonhador (mergulhado no passado), citado na exposição do conceito imagem privilegiada. Acompanhamos Bergson (2011) na crítica à psicologia de sua época, pois esta simplificou o complexo fenômeno da memória. Seguimos tentando entender a mistura que se dá no vivido, na experiência concreta, em que movimentos elétricos no cérebro se mesclam com lembranças e movimentos nascentes, os quais “pressionam” imagens-lembranças independentes a se atualizar ou não. É nesse contexto que surge a possibilidade de trabalhar a atenção, entendida como uma atitude do corpo.

O campo da pesquisa flertou com esta possibilidade. Um trabalho sobre o corpo pode modificar a atitude atencional e, dessa maneira, contribuir para uma existência mais plena? Apresentado como sensório-motor, o presente se dá já numa contração do passado e do futuro imediatos, já entendido como memória. É aqui que encontro o “casamento” das duas memórias. O corpo é o ponto movente entre passado e futuro (um plano móvel de nossa representação) e nele acontece incessantemente a dinâmica das duas memórias. É do presente que parte um sinal para que uma imagem-lembrança venha a preencher a percepção. Sendo o presente sensório-motor, conforme indica Bergson (2011), o trabalho somático pode criar novos circuitos e repertórios outros, a fim de que possamos mais que repetir, mais que assumir as velhas formas do viver, inventar “caras” novas, escapando da sina denunciada pelo poeta: “[Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais](#)”¹²⁶.

Hábito: uma memória do corpo

Para Bergson (2011), o corpo aparece como um limite entre passado e futuro, um ponto movente no presente que opera de forma mais ou menos colada à necessidade da vida prática. A atenção à vida é apresentada como uma atitude do corpo – imagem privilegiada dentre todas as imagens, modo como ele define o mundo material –, que está

¹²⁵ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – oitavo encontro.

¹²⁶ “Como nossos pais” é uma canção de Belchior, lançada no álbum *Alucinação*, de 1976. Composta na ditadura se tornou hino de uma juventude reprimida, mas carrega nela a luta e esperança de mudança.

sempre presente e no presente. O presente afirma-se como a consciência do corpo, de um certo estado do corpo, impuro, pois é onde/quando se misturam sensações e movimentos, ou seja, é sensório-motor.

Sabemos como se conquista o aprendizado de uma atividade motora: repetimos, repetimos e, num determinado momento, o movimento se faz parte do corpo – andar de bicicleta, dirigir um carro ou simplesmente andar são algumas ações que evidenciam a repetição como fundante do aprendizado. No entanto, há um repertório pessoal de milhares de movimentos automatizados e executados distraidamente que dispensam atenção. O que a repetição como forma de aprendizado pode nos ajudar a refletir sobre o aprender/estudar/ensinar?

Na complexidade do sistema sensório-motor humano, em que há possibilidade de hesitação, a percepção consciente se dá na relação entre espaço e tempo. Sendo a ação humana decidida no caminho do sensório-motor, no jogo entre as excitações e as lembranças que conseguem se inserir e se atualizar, entendemos que a percepção dispõe do espaço na proporção que a ação dispõe de tempo, como indica Bergson (2011). Sabendo que não existe percepção pura, sendo esta apenas uma postulação teórica passível de ser refutada, entendemos que, ao agir, há misturadas na percepção presente detalhes de experiências passadas que também contribuirão para o que e como percebemos. Ou seja, a totalidade do anteriormente vivido participa de alguma forma na ação presente. Então pergunto: se a percepção convoca lembranças diferentes, seria possível, ao dilatar a consciência presente, adentrar planos de consciência mais vastos? Lembremos que o mais restrito se liga à eficácia prática.

Bergson (2011) descreve o funcionamento da memória a partir de dois movimentos: rotação e translação. A rotação se dá quando a memória se orienta para a ação presente e nos mostra a lembrança-imagem mais útil para o momento. A translação, por sua vez, ocorre quando a memória não se divide por ir inteira ao encontro da experiência vivida. Entendo esses movimentos como a possibilidade de um passado mais individual se apresentar à consciência presente, adentrando níveis mais vastos da consciência (translação). Presumo que a experiência, o vivido, possa ser considerado como parte da orientação que a percepção produzirá no sujeito, e que a atitude do corpo, definida como atenção (Bergson, 2011), dialoga com o que estou chamando de *disponibilidade corporal*. Disponibilidade essa para a qual penso ser possível um trabalho somático como suporte.

A disponibilidade corporal é pensada ao se considerar o jogo entre as duas formas de memória que Bergson (2011) distingue. Por um lado, a memória-hábito como uma memória do corpo; por outro, a memória propriamente dita, lembranças-imagens da totalidade do passado. A divisão da memória em duas permite entender que, quando por repetição, um hábito é adquirido, a ação se dá por “distração”, automaticamente. O agir humano, interessado como é, exigiria um reconhecimento atento.

É evidente em *Matéria e memória* (Bergson, 2011) o protagonismo do corpo na percepção e ação, bem como a participação do corpo na contração da memória para que a ação siga o imperativo da vida. Entendo que não existe ser humano totalmente sonhador ou totalmente impulsivo. A ação humana é, num certo sentido, sempre livre por uma condição da própria matéria. Somos seres capazes de atuar passando pelas malhas da necessidade da vida. Pensamos essa condição como biológica, da espécie; e essa ação livre, como parcialmente indeterminada. Em muitas passagens de *Matéria e memória* (Bergson, 2011), o corpo, com seu passado inscrito e revelado pela atividade motora, se mostra como inibidor da memória propriamente dita (memória espiritual). Será que o dualismo radical de Bergson (2011) limita o papel do corpo no jogo das duas memórias (a memória-hábito e a memória espiritual), de modo a indicar que à primeira caberia inibir e à segunda aceitar? É possível pensar o jogo das duas memórias dando ao corpo a possibilidade de expandir a memória? É possível ancorar na matéria o esforço da memória que aparece em várias passagens de *Matéria e memória* (Bergson, 2011)?

A memória (não a do corpo, memória-hábito) não concerne a uma regressão do presente ao passado, mas a uma totalidade do passado que se conserva virtualmente. O passado, que se conserva na totalidade de forma virtual, se atualiza numa ação presente. Nesse movimento, é como se a percepção presente convocasse uma parte do passado, uma determinada imagem-lembrança, a se atualizar, de tal modo que uma lembrança específica se misture à percepção presente e se atualize, se materialize. Bergson (2011) afasta a possibilidade de considerarmos as lembranças como percepções mais fracas, pois estabelece uma diferença de natureza e não de grau entre percepção e lembrança. A memória se apresenta em planos virtuais que não estão dados, mas definidos a cada percepção presente, quando uma lembrança é localizada (por contração) e é convocada a se atualizar. Atualização que se dá na ação. É ação. Tem-se o plano da memória e o plano de ação num jogo movente que é a própria vida¹²⁷ acontecendo nesse movimento.

¹²⁷ Vida em *Matéria e memória* (Bergson, 2011) parece carregar certa ambiguidade entre a vida biológica e a vida espiritual ou psicológica. Encontrei, em um livro do mesmo autor, *A evolução criadora*, uma

Se procuro contribuir para a educação de tal sorte que o processo sobrepuje a utilidade e a repetição, de modo a proporcionar caminhos para a criação, considero necessário pensar como se dá a expansão dos planos da memória para permitir que outras imagens-lembranças possam suplantar a imagem-lembrança mais útil, que visaria apenas a adaptação. A memória-hábito repete, a outra imagina; mas, apesar da distinção, ambas estão presentes na ação perceptiva. Ao mesmo tempo que o corpo experimenta uma adaptação motora, a consciência retém todas as imagens de uma situação vivida na memória virtual (espiritual). A totalidade do passado, que se conserva em imagens-lembranças – na ordem dos acontecimentos vividos –, excede em muito o necessário para viver. Isso evidencia o caráter prático da percepção, ao determinar que a consciência atual tenha um apelo à eficácia na vida prática. A memória do corpo estaria então voltada para a natureza, a memória espiritual parece se voltar para o espírito.

Uma vez que o presente tem sempre uma espessura, e que a imagem privilegiada ocupa esse presente, resulta que, por mais breve que seja a percepção, ela terá uma duração e exigirá “um esforço da memória” (Bergson, 2011, p. 31). Posto que não há percepção pura, a ação está em alguma medida impregnada de passado (imagem-lembrança) e o movimento exterior é modificado internamente. A percepção não é fruto somente do estímulo sensorial, mas da necessidade de responder a esses estímulos, como uma questão colocada ao corpo que o convida a agir de algum modo. Pode-se agir de variadas maneiras: os sentidos percebem qualidades distintas e sugerem ações em direções diversas; mas, mesmo somados, não oferecem uma imagem totalizada do mundo exterior.

A escolha da ação se conectará a uma determinada reflexão da percepção correspondente a um dos sentidos, que recortou a totalidade, contraiu os movimentos, possibilitou o reconhecimento (pois então a percepção já se misturou com alguma lembrança), e então desencadeia uma determinada ação. A multiplicidade de imagens precisa ser recortada em função da escolha definida, inicialmente, pela necessidade de ação. O movimento de rotação da memória auxilia, desse modo, a eficácia de ação. O papel do corpo, ao influenciar esse movimento, está em função da necessidade. Se a educação que afirmamos pretende contribuir para a criação de novas formas do viver,

passagem um pouco mais clara: “A vida, na verdade, é de ordem psicológica, e é da essência do psíquico envolver uma pluralidade confusa de termos que se interpenetram [mútua inclusão numa zona de indiscernibilidade]” (Bergson, 2005, p. 279).

precisamos ir além do senso prático, ou seja, atuar em um diálogo que favoreça adentrar a translação da memória.

A conversão da atenção suspende o senso prático e deixa margem para um modo de vida menos automatizado possível. Ao desejar que a educação possa se inserir nesse jogo da percepção e memória, pergunto: o que seria um esforço da memória para tentar criar um diálogo maior com o movimento de translação? Como e onde podemos aprender tal esforço? Se, na imagem privilegiada, percepção e afecção coincidem, um trabalho sobre o corpo pode nos ajudar? Talvez esse passo seja arriscado do ponto de vista teórico, dada a diferença de natureza entre a percepção e a lembrança, mas aposto na mistura da experiência concreta, de maneira a possibilitar traçar linhas de trabalho educativo entre elas.

A imagem privilegiada, única capaz de perceber e sentir ao mesmo tempo, remete à superfície da pele, que cria em nós a sensação de “dentro e fora”. Esta superfície limite é um *locus* privilegiado para investigar a possibilidade de os sentidos estarem mais em acordo entre si. É na pele que vivenciamos a indeterminação a que chamamos “querer” agir nesta ou naquela direção. Talvez, nesse limite, a pele, ao aumentar/especificar o campo/duração da propriocepção, possamos encontrar vias para harmonizar os sentidos.

A pele é transformada assim num órgão que interpreta, no sistema principal do pensamento, um cérebro sentimental – a pele – que tem disponibilidade para ouvir e falar, ligado na intensidade máxima. [...] mais que uma pele sentimental, estamos perante uma pele pensativa, que reflete, intelectualmente, a vida, superfície que quer entender e que pergunta, constantemente: que significa isto? (Tavares, 2021, p. 140).

Localizar uma sensação afetiva num lugar determinado poderia ser uma tarefa simples, se não se considerasse que a percepção foi cindida pela necessidade e se valeu de um certo sentido para efetuar seu recorte e impulsionar o corpo a agir. Localizar a sensação exigiria uma suspensão da ação e uma tentativa de preencher o intervalo entre o sensório e o motor, num movimento reflexivo, que tratará de identificar as relações de semelhanças, ao mapear automatismos. Ao mesmo tempo, esse processo, ao se expandir em vez de se contrair, poderia integrar novas lembranças no presente, permitindo assim novas impressões sensíveis – já que essa possibilidade se dá no jogo da afecção com a percepção, e não somente por estímulos exteriores.

A localização corporal (propriocepção), cada vez mais consciente do diálogo afecção + percepção, pode funcionar como suporte para que, em outros momentos do movimento da vida, frente a estímulos semelhantes, a ação seja o menos reativa possível,

de modo que a hesitação permita levar tanto a ações menos automatizadas como a reflexões intelectuais e criativas. Ou seja, permitir sentir para melhor agir. Identificar no corpo a sensação, perceber o movimento nascente, mergulhar no sonho, encontrar imagens-lembranças semelhantes, não a escolher, mas hesitar, permitir que outras imagens-lembranças participem, criando impressões sensíveis. Modificar o automatismo que faz repetir, reativamente, quando talvez a repetição já não seja mais favorável à vida, mas somente fruto de um hábito anestesador.

Nos relatos, constatamos indícios de que as práticas mostraram hábitos que mecanizam os corpos. Nossa aposta é que a vontade de transformação, aliada à incorporação e manutenção de trabalhos somáticos, seja capaz de desconstruir hábitos dos corpos mecanizados.

– Como me manter vigilante? O que fazer para não automatizar as atitudes?

– Ao reproduzir um ato cotidiano, chamo minha atenção para a minha postura inadequada. Percebo que nós condicionamos certas partes do corpo. Repetimos movimentos com a mesma parte do corpo, esquecendo de outras partes e novos movimentos. Nós mesmos condicionamos esses movimentos.

– Aprendizado relaxar o corpo mecanizado.¹²⁸

Disposição

*A palavra “disposição” é muito boa. Tem “posição” dentro... e tem “dis”... Posição tem a ver com postura, como a gente se dispõe, se põe, se coloca para ensinar? É como se a gente tivesse que olhar um pouquinho antes. O mais importante não é o conteúdo, não é o recurso didático que utilizamos, não é a estratégia usada didática, não é o método, não é como avaliamos, não é nada disso. É como nos colocamos, que postura temos com relação ao que significa ensinar. No lugar de dar atenção a tudo que faz parte de uma aula... e nós pensamos no planejamento, recursos didáticos, objetivos, conteúdos, bibliografia, o texto nos traz que tem uma coisa antes de tudo isso. É como nos colocamos e isso se traduz no uso do corpo.*¹²⁹

O movimento reflexivo da percepção e afecção, capaz de abrir o campo afetivo/perceptivo, é o que estou chamando de *disposição corporal*: uma determinada tensão possível de ser trabalhada por meio de lentidão articular, observação e respiração, para identificar no corpo uma sensação efetiva, associando-a à construção corporal do momento (autoimagem). O centramento na imagem privilegiada, como único ponto dado à consciência, num trabalho de lentificação e observação – principalmente dos

¹²⁸ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – oitavo encontro.

¹²⁹ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – oitavo encontro. Fala de WOK.

movimentos articulares e respiratórios –, é uma aposta no investimento da suspensão de resposta imediatas, permitindo sentir, mais do que entender, a solidariedade entre memória e corpo. A atenção é uma escuta do corpo capaz de desfazer automatismo. “Wittgenstein fala muito acertadamente de uma ‘audição interior’, e à ‘atitude receptiva’ chama ‘apontar para uma coisa’” (Wittgenstein, 1995 *apud* Tavares, 2021, p. 340).

Podemos, pois, desenvolver a ideia de que, paralelamente aos sentidos reconhecíveis por todos e que captam o exterior (o mundo), existem outros sentidos que repetem, no interior, a ação que se faz no exterior. Mas repetem de maneira distinta; talvez em vez de repetição se deva dizer reforço. Ou seja, há como um reforço interior que leva à ativação, ou não, dos sentidos exteriores. A este reforço interior podemos chamar atenção (Tavares, 2021, p. 340).

O trabalho somático, portanto, aponta possibilidades para a melhoria da atenção, atingindo assim um nível de atenção capaz de identificar hábitos que nos mantêm cativas da repetição de comportamentos, os quais combatemos no campo discursivo. Trabalhar a atenção é uma necessidade para transformarmos a vida e, claro, a maneira de atuar na carreira docente. O que seria desejável em uma sala de aula enquanto a professora fala, escreve, apresenta um filme ou uma música? “Que todos estivessem atentos” surge, naturalmente, como resposta. Por ser a atenção uma atitude do corpo, penso nesta qualidade de atenção como uma disposição motora que pode ser trabalhada sensorialmente, posto que o presente, como nos ensina Bergson (2011), é sensório-motor. No entanto, esse nível atencional é construído em determinadas condições, que muitas vezes a vida prática e utilitária não permite.

Lembrei de um *office-boy*, ainda nos tempos das enormes filas de bancos, que estava atrás de mim e de uma colega de teatro, e deu seu pitaco na conversa que estávamos tendo sobre respiração profunda: “Ah! Se eu tivesse tempo ia querer aprender esse negócio aí!”.

O ser humano que aparece no campo e por meio dele é uma cara-corpo cansado. “Memes” circulam como vírus, zombando do cansaço de professoras (e mães). Rimos! Ao contrário do senso comum, o riso parece aqui não ser o melhor remédio. O capital se apropriou do humor, da ironia.

Vladimir Safatle, no ciclo *Mutações 2024*, na casa Rui Barbosa, RJ, nos instigou a pensar como a ironia preserva o discurso: “[A crítica não se processa, pois, seu objeto \(poder\)](#)”

[já o fez na ironia](#)”¹³⁰. Rimos, “desopilamos o fígado”; mas, enquanto crítica, chega a nós sem produzir uma ação. Surgiu o questionamento: até que ponto as horas de *rock and roll* – que em outro desvio indiquei como libertadoras – podem ter sido uma panaceia para a juventude que sacolejava o esqueleto, por vezes como catarse, enquanto o individualismo ia aos poucos se infiltrando nas camadas mais profundas do ser através das políticas neoliberais que se consolidavam? Agora carrego essa questão e o paradoxo que ela me trouxe.

Escapar do automatismo para criar disposições favoráveis ao aprender se anuncia como ação concreta capaz de penetrar nas brechas da estrutura institucional-disciplinadora da escola e, então, produzir ressonâncias.

O que move os agentes da insurreição micropolítica é a vontade de perseveração da vida, que nos humanos, manifesta-se como impulso de “anunciar” mundos por vir, num processo de criação e experimentação que busca expressá-los. Performatizado em palavras e ações concretas portadoras da pulsação desses germes de futuro, tal anúncio tende a “mobilizar outros inconscientes “por meio de “ressonâncias” agregando novos aliados às insubordinações nesta esfera. Os novos aliados, por sua vez, tenderão a lançar-se em outros processos de experimentação, nos quais se performatizarão outros devires do mundo, imprevisíveis e distintos dos que o mobilizaram (Rolnik, 2019, p. 131).

O trabalho somático possibilita perceber os efeitos das violências institucionais e sociais sobre nossos corpos e, assim, decifrá-los, nos ajudando a inventar meios de combater o abuso de nossas forças vitais e a criar novas dis-posições. Nos registros das participantes, rastros me fazem acreditar que mesmo poucas horas de vivências somáticas foram capazes de produzir mutações.

– Tem a ver com a energia que a gente carrega. Percebi isso hoje. A semana foi difícil, estressante... A gente chega e descarrega e isso deve criar um ambiente mais difícil. Com esta experiência eu fiquei pensando... Nossa! Por que eu tô assim? Pra que isso? Estou dificultando ainda mais estabelecer uma relação de confiança. Pude perceber isso.

– Me sinto mais leve e um pouco mais relaxada.

– Após esse momento me sinto um pouco mais relaxada. Pude sentir um pouco do meu corpo e minha respiração.

– Me sentindo mais leve e solta, por estes instantes não pensei nos problemas exteriores. Refleti e percebi as diversas maneiras de comunicação e expressão que podemos emitir pelo corpo.

– Foi muito bom para soltar um pouco da tensão do dia.¹³¹

¹³⁰ Frase da palestra “Como construir esteticamente um povo: fascismo e indústria cultural no Brasil”. Anotações da palestra do dia 13/08/2024 do ciclo “Mutações: a sensibilidade e a construção do mundo”. Disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=0sCrE44rRzs>. Acesso em: 9 out. 24.

¹³¹ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – nono encontro.

Esgotamento

Vivemos na experiência cotidiana, no corre-corre da vida, a exaustão dos corpos.

– Cheguei estressada e com dor, não quero escrever.

– Cheguei atrasada e me sentia muito cansada (eu queria muito chorar), mas me concentrei em me envolver nas atividades da aula; mas, depois de um dia de trabalho, é cansativo. Minha roupa ainda estava úmida da chuva que peguei de manhã.

– Hoje estou um pouco sonolenta, pois não dormi muito bem essa noite. Um pouco de dores musculares. Tensão. Bastante pensativa, refletindo sobre a vida e os acontecimentos dos últimos dias. Me sinto um pouco triste e acuada. Estive bem nervosa nos últimos dias.¹³²

Os relatos das alunas denunciam o cansaço com que chegam à universidade. Além disso, soma-se, ao cansaço, a distração como efeito da hiperestimulação a que os corpos são submetidos e as tensões próprias de uma vida social esmagadora para mulheres da classe popular, habitantes da periferia de uma cidade como Rio de Janeiro. “[...] o cansaço da sociedade de desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando” (Han, 2024, p. 71). Diferentemente do que Arendt descreveu como *animal laborans* (Correia, 2013), Byung-Chul Han (2024, p. 43) nos alerta:

O *animal laborans* pós-moderno não abandona sua individualidade ou seu ego para entregar-se pelo trabalho a um processo de vida anônimo da espécie. A sociedade laboral individualizou-se numa sociedade de desempenho e numa sociedade ativa. O *animal laborans* pós-moderno é provido do ego ao ponto de quase dilacerar-se. Ele pode ser tudo, menos ser passivo. Se renunciássemos à sua individualidade fundindo-se completamente no processo da espécie, teríamos pelo menos a serenidade de um animal. Visto com precisão, o *animal laborans* pós-moderno é tudo menos animalesco. É hiperativo e hiper neurótico. Deve-se procurar um outro tipo de resposta à questão que pergunta por que todas as atividades humanas na Pós-modernidade decaem para o nível do trabalho; porque além disso acabam numa agitação tão nervosa.

O corpo cansado se deita e dorme. O corpo esgotado se deita e “frita”. Daí a escolha pelo termo “esgotamento” para indicar o tipo de cansaço contemporâneo que vivenciamos.

Como um corpo exausto da exploração capitalista cria disposição e/ou manifesta uma atitude atencional curiosa e aberta ao aprender ou ao ensinar? Estamos mais do que cansadas. Estamos exaustas. Um corpo cansado deveria dormir. Mas, se estamos tão cansadas, por que a dificuldade de dormir chega junto aos relatos de cansaço? Um corpo cansado, quando para, devia dormir. Simples assim! Mas isso não tem sido lá muito fácil.

A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, pois ensinar se tornou uma atividade

¹³² Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – quarto encontro.

desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional (Reis *et al.*, 2006). Desgastes osteomusculares e transtornos mentais, como apatia, estresse, desesperança e desânimo, são formas de adoecimento que têm sido identificadas em professores (Diehl; Marin, 2016, p. 65).

Como nossos corpos em larga medida automatizados acolhem outros corpos? Em outras palavras, como nos relacionamos em meio à exaustão e desatenção? A aposta no trabalho somático é uma tentativa de resistir a um modo de viver que se consolidou nas malhas do capital. É uma possibilidade de criar insurgências sensoriais para promover uma educação sensível. É um chamado a fazermos uma autocritica performativa, perceber e criar condições de ações individuais e coletivas contra a lógica que nos faz repetir o que discursivamente combatemos. O corpo esgotado, desatento e automatizado não é uma escolha individual, mas sim efeito da modernidade. O corpo-máquina, conceito cartesiano, serve à industrialização, ao fordismo, taylorismo, toyotismo: máquina não cansa! Máquina não deseja! O “progresso científico” nos deu máquinas de lavar roupa e louça, aviões, quimioterapias, tomografias e tantas “vantagens” que nos vemos como a espécie mais importante. Naturalizamos uma superioridade ilusória, uma independência inexistente, um sujeito de conhecimento individualizado, competitivo. Parece-me que demoramos um pouco a perceber o desencantamento¹³³ produzido pelo antropocentrismo ao nos desligar do sagrado e, quando demos conta, estávamos imersos num vazio existencial e adoecidos.

Desde o pós-guerra, no horror produzido pela divisão do indivisível, intensificam-se críticas que anunciam a crise da sensibilidade. Somos chamados a perceber e questionar o legado biopolítico deste modo de viver, produzido como consequência da ilusão de progresso da modernidade. Vivemos saturados de imagens e sons. Os sentidos excitados continuamente, mas fragmentados em experiências binárias, utilitárias. Experimentamos um novo tipo de analfabetismo para além do tal chamado analfabetismo tecnológico. Falo de analfabetismo sensorial. Falta de repertório para descrever sensações, emoções, sentimentos. Sentimos os estímulos, mas são enormes as dificuldades de interpretá-los dentro desse contexto. Como resistir?

Não há pretensão de responder esta pergunta. Este trabalho é somente uma voz que se une às múltiplas vozes necessárias para entender a complexidade das armadilhas

¹³³ “Considerando que viver é artimanha que se cultiva entre aquilo que se enxerga e aquilo que mora no invisível, seguimos o rastro da flecha que atravessa o tempo: o contrário da vida não é a morte, o contrário da vida é o desencanto” (Simas; Rufino, 2020, p. 8).

que criamos para nossa espécie e, em diálogo com os interlocutores que encontrou, busca explorar possíveis saídas.

Já sonhei em ter um robô que fosse meu duplo para fazer as tarefas não prazerosas da vida. Mas não desejo mais um autônomo com forma humana; agora viajo imaginando se o modelo a nos guiar tivesse sido outro: corpo-borboleta, corpo-flor, como me convidou a pensar o artista-educador.

Minha contribuição se limita a de uma professora-artista, que busca unir as formações que vivenciou em momentos distintos da trajetória profissional, para afirmar a importância do trabalho somático, tão caro ao mundo das artes, mas ainda ausente em larga medida no campo da educação como um elemento fundamental para a insurgência contra modos de vida adoecedores. Ações somáticas ainda precisam ser criadas em diálogo com o campo da educação somática. Criar exige errar... e a cara da professora que queremos dependerá de passeios errantes a serem trilhados ao abandonar velhos hábitos inconscientes implantados pela sociedade disciplinar em que fomos criadas, para encontrar novos repertórios sensoriais que possam ser incorporados às práticas docentes. Minimizar os efeitos das sociedades disciplinares exige também estar atento para resistir às novas formas de controle do capital as quais nos dão a sensação de liberdade ao nos permitir escolher entre tantas opções – até mesmo desejar o que nos aprisiona –, nos tornando sujeitos de desempenho “que concorre[m] consigo mesmo[s], [...] sob uma coação destrutiva, se vê forçado a superar a si próprio” (Han, 2024, p. 99). A “sociedade de desempenho é uma sociedade de auto exploração” (Han, 2024, p. 101).

Conscientes de que nossos corpos e o de nossos estudantes são constantemente bombardeados por estímulos sensoriais que aceleram, de que os corpos estão esgotados e de que precisamos cuidar e sermos cuidados, é estimulante ver o quanto atividades simples de acolhimento e movimento podem contribuir para novas dis-posições.

– O que estou sentindo após a dinâmica? Uma sensação de paz e tranquilidade, diversão, leveza e aproximação com as outras pessoas da turma.¹³⁴

O contexto não ajuda. É particularmente difícil para moradoras da periferia, que compõem o alunado das licenciaturas noturnas, chegar e sair da UERJ. As quartas-feiras à noite são especialmente hostis quando o Flamengo joga no Maracanã. As saídas do trem e do metrô ficam abarrotadas e inseguras, sobretudo para as mulheres. Nesse contexto,

¹³⁴ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – sétimo encontro.

um acolhimento sensível, para receber os corpos que chegam vitimizados pela cafetinagem, provoca efeitos marcantes e alentadores.

– Quartas-feiras, sempre confusas e agitadas com os jogos do Flamengo. Semana cansativa e com as mesmas demandas de responsabilidades... Chegar à sala e poder ouvir o som da música relaxa bem mais que o som do caos que as ruas emanam. É bom também ter a liberdade sobre o nosso corpo por meio de opções de sentar e deitar no chão, ao invés da monotonia de só encaixar nas carteiras escolares.

– Como estou me sentindo... Bem! Ainda não totalmente relaxada, mas bastante tranquila depois de um dia de muito estresse.

– Relaxei tanto e não senti que, ao ouvir a música que tocava, as lágrimas começaram a cair dos meus olhos!

– Cheguei chateada, irritada, estressada, mas agora tô sem tensão nenhuma.¹³⁵

No miúdo espaço-tempo dos encontros, espreito nestas frases das participantes a potência que o trabalho somático pode desencadear para o que Rolnik chamou de tratamento da poluição.

Isso nos faz acreditar que é possível despoluir o ar ambiente de sua poeira tóxica, pelo menos o suficiente para que a vida volte a fluir. O tratamento de tal poluição é micropolítico: um trabalho coletivo de descolonização do inconsciente, cujo foco são as políticas de produção de subjetividades que orientam o desejo e as consequentes formações do inconsciente no campo social. Esta é a tarefa que nos desafia no presente (Rolnik, 2019, p. 185).

Falar

Certamente as coisas humanas estariam numa situação bem melhor se tanto o calar quanto o falar também estivessem sob o poder do homem. A experiência, entretanto, ensina, sobejamente, que nada está menos sob o poder dos homens do que a sua língua, e que não há nada de que sejam menos capazes do que de regular seus apetites

Spinoza (2009, EIII, Proposição 2, Escólio).

O pedido para não falar durante as dinâmicas raramente foi atendido e, por isso, o repetimos em todos os encontros – em alguns, mais de uma vez. O objetivo da ausência de palavras, durante o trabalho somático, é dar lugar a uma observação atenta e possibilitar ouvir os sons do corpo, os quais se manifestam continuamente e que, muitas vezes, reprimimos. Rir, chorar, gemer de dor ou de prazer ao fazer um alongamento, bocejar, engasgar-se, tossir; muitos sons aparecem atravessando a ausência das palavras.

¹³⁵ “Primeiro ato: o campo da pesquisa”, trechos de vários encontros.

A dificuldade de observar sem falar, a necessidade de narrar o que estava acontecendo e as conversas paralelas são os guardados que aqui serão desdobrados. Toda experiência se apoia no corpo. Por que foi tão difícil não falar? Quanto e o que do corpo somos capazes de experienciar? Quanto permitimos que o corpo sustente uma experiência? O que acontece na transição de uma experiência do pensar para o pensar sobre a experiência? A dicotomia corpo e alma parece correr no sangue através de muitas células, mas estamos no esforço de uma renovação celular.

A origem da linguagem é um dos mistérios que a ciência aborda em suas fabulações, mas que talvez jamais possamos resolver. Em um salto surpreendente das vocalizações e gestos, desenvolvemos outro “tipo de linguagem, cujos elementos se apoiam na sonoridade física, isso é na voz, mas que já não se contém na voz, pois já serão palavras [...]” (Oliveira, 2014, p. 476). Somos seres de linguagem! “Somos humanos quando compartilhamos não somente a natureza corporal, física, biológica, fisiológica do gênero Homo, mas especialmente esta outra natureza artificial, coletivamente produzida” (Oliveira, 2014, p. 482). Por meio do exercício das palavras, acionamos passado, futuro, imaginação. Nossa linguagem se tornou sofisticada e com ela “conectamos signos e significados, criamos novas sínteses e demos sentido e emprego a noções generalizantes” (Oliveira, 2014, p. 480); além disso, elaboramos o universo da cultura, em certo sentido nossa dupla-natureza.

O pensamento se expande sobre o mundo, doravante, virá suceder uma figura radicalmente original de silêncio, o silêncio do não dito. Este novo silêncio, o da palavra calada ou recolhida, recobre o silêncio ancestral e mudo da matéria, e o intensifica, ou texturiza, ou modaliza. [...] perante o pensamento, o silêncio torna-se a prosa mesma dos corpos (Oliveira, 2014 p. 483).

Luiz Alberto Oliveira (2014) nos brinda com a noção de um recomeço ao recuperar a potência da palavra primeira que, rasgando o silêncio primordial, inaugura o silêncio da palavra. Na busca de um saber pré-objetivo, pré-pessoal, possível de ser saboreado no corpo e pelo corpo, as palavras parecem sobrar.

Se a linguagem simbólica e o pensamento nos oferecem sentidos para o mundo, aqui interrogo o quanto estamos nos arriscando no uso excessivo de palavras sem pensar em seus sentidos. Palavras que parecem nascer da excitação, que surgem entrecortadas por risadas nervosas e inconclusões.

A tagarelice do mundo é tema da filosofia desde a antiguidade (Freitas, 2019), e esta que escreve sente sofrer deste “mal”: vive em conflito sobre se o que fala se insere no excesso ou na necessidade – na prática docente, este ponto se tornou fundamental.

Passei a perguntar o quanto incentivar os alunos a falar podia ser constrangedor. Tento perceber a atmosfera que se instaura quando, em sala de aula, o silêncio acontece. Experimento deixar a pergunta sem resposta e considero que o silêncio do aluno pode revelar algo além da timidez. Quando o silêncio é passividade, quando pode ser resistência?

Nos encontros com as jovens futuras professoras, a presença das falas desvinculadas de um tempo do pensamento se sobrepôs ao pedido de silêncio – no sentido da ausência de palavras), emergiram como um hábito, como um fenômeno que se repetiu na superfície dos corpos.

Como habitar um possível hiato (de direito ou de fato?) entre uma sensação e sua descrição? São as palavras suficientes para comunicar sensações? Que imagens criamos para traduzir a passagem de uma sensação – que se dá através de estímulos elétricos – para uma narrativa? Que vocabulário temos, aprendemos e desenvolvemos para falar, nomear e descrever sensações? Temperatura, peso, dor, arrepios, pressões, vibrações, formigamentos, prazer. Que outras palavras? Qual o repertório linguístico que aprendemos, que utilizamos? Que imagens, que cinestésias podemos aprender/inventar para melhor comunicar?

A diferença na qualidade do silêncio conquistado nos encontros do campo da pesquisa, em comparação a outras experiências de trabalhos corporais, me incomodava e intrigava. Em trabalhos com outras professoras, observei que o silêncio é quase uma regra, seguida intuitivamente por quem realiza trabalho corporal¹³⁶. O pedido de silêncio não atendido pode me contar algo? Como pensar o falar ou a fala? Chauí (2002, p. 17) chega como ajuda:

Quando alguém fala, põe em movimento todo o sistema de diferenças que constituem a língua e das quais depende o sentido proferido; alude a significações passadas e vindouras numa constelação significativa essencial para o sentido presente; relaciona-se com outrem, de cuja escuta e resposta dependem seu próprio investimento como sujeito falante; corporifica seu pensamento à medida que o vai dizendo. Enigmática, misteriosa e totalidade aberta, a linguagem é apavorante, desde que o filósofo se distancie do comportamento dos falantes para acercar-se da experiência da fala como nascimento da expressão subindo do fundo silencioso da percepção.

¹³⁶ Em trabalhos de dança e teatro, o pedido de não falar raramente acontece, pois é acordo prévio para as atividades a serem desenvolvidas. Contudo, cito como exemplo a oficina para professoras oferecida no 3º Ciclo Saberes do Corpo Reencontrar com a Dança, realizado no dia 9 de julho de 2022, no Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro, em que o nível de concentração foi bem maior do que conquistamos nos encontros da pesquisa. Nesta oficina, as participantes já tinham interesse quanto à relação corpo e educação e, talvez por isso, já tivessem incorporado a necessidade de não falar. Talvez o excesso de falas tenha se dado por equívocos na forma do comando acontecer. Não posso precisar.

O trabalho somático proposto tinha como objetivo buscar níveis maiores de atenção, adentrando uma dimensão material da percepção como nos aponta Bergson (2011), que aparece na citação como um fundo silencioso.

As falas narrativas durante os exercícios não tinham intenção comunicativa para com o outro, mas tão somente expressavam certo desconforto com as emoções suscitadas pelo próprio trabalho. Distanciavam-se, assim, de uma fala-expressão que se abre ao outro. Eram palavras entrecortadas por risos e manifestações nervosas, que pareciam indicar certo hábito de narrar de corpos excitados. No momento de troca nas rodas de conversa, muitos são os registros de falas pouco articuladas, incompletas, mais descritivas do que reflexivas. Ou seja, falavam mais quando solicitadas a não falar do que quando solicitadas a falar.

No âmbito de um estudo do corpo com o corpo e da investigação dos seus saberes, lembro, seguindo com Bergson (2011), que a resposta no complexo sistema sensório-motor humano reside na possibilidade da hesitação e, portanto, da criação. Entre um estímulo sensível e a resposta motora, identificamos também a palavra, prenhe de possibilidades ao ser proferida ou calada, indicativo de que comportamentos são renováveis pela experiência. Entre o sensível e o motor, há uma possibilidade de hesitação, de não ação imediata. Ao calarmos as palavras para o exercício da atenção, exigido pelo trabalho somático sobre a imagem privilegiada, talvez possamos internalizar novos repertórios sensíveis e expressivos. Portanto, o silêncio verbal é uma necessidade de grande parte do trabalho somático.

Pode assim vir a se dar a revolução extraordinária pela qual uma lembrança do evento vivido rebate-se em torno do eixo do presente e converte-se em expectativa; o registro do passado projetando-se como imaginação do futuro, ou seja, como previsão. A operação da díade retardo-prolongamento foi o meio pelo qual nossos ancestrais puderam invadir o tempo e explorar uma dimensão que nenhuma outra espécie parece conhecer: o amanhã (Oliveira, 2014, p. 478-479).

Esta passagem refere-se ao desenvolvimento da linguagem humana, mas aqui a recuperamos para pensar sobre o desenvolvimento da nossa capacidade de remodelar o silêncio em favor de novas subjetividades. Flexibilizar comportamentos, sair da zona da tagarelice e voltar-se para a observação. As palavras enunciadas, quase que por distração, dada a dificuldade de se concentrar das estudantes, “aparecem” na experiência, mas é como se surgissem antes de “serem” sentidas e escolhidas.

Claro, algumas falavam mais do que outras; e a pergunta sobre o que faz com que uns corpos sejam mais silenciosos que outros me perseguia. Por ser alguém que fala muito

(na minha percepção e na de outros), vivo espremida e constrangida em muitos ambientes educacionais. Destaco os educacionais, porque, em outros ambientes, a fala alta e expansiva – e, por vezes, explosiva – não é avaliada com o mesmo rigor. Levantar a mão para falar, não interromper a fala do outro, três minutos para expor sua questão, entrar na fila para voltar a falar. Práticas da boa educação, da civilidade. Aceitei a necessidade de fazer diferente; mas, de tanto sentir constrangimentos dolorosos, capazes de fazer todo o corpo se mexer na busca de outra posição, já que a ação da fala precisava ser contida, fui entendendo que meu corpo nunca foi exatamente educado/docilizado para esse tipo de civilidade.

Será que aceitar isso é o mesmo de dizer que a universidade não é para corpos como o meu? Excesso de fala estaria sempre ligado à excitação? Excitação é sempre ruim? De que disciplinas somos feitos? Quais corpos falam mais? Tenho dificuldade de esperar minha vez de falar numa roda de conversa, mas não tenho nenhuma necessidade de falar quando trabalho somaticamente. Aproveito para gemer dores e prazeres!

A ausência de intimidade com as práticas fez com que o convite ao silêncio verbal – para tentar escutar o corpo – não fosse ouvido. Naquele ambiente, o pedido de silêncio se traduziu quase como uma tentativa de constrangimento aos corpos agitados, que não conseguiram atendê-lo. Ou não quiseram.

Conquistar trabalhos somáticos na formação de professores, e aos poucos, o entendimento de que o silêncio verbal nessas atividades é necessário para reformular, posteriormente, a experiência em novos sentidos possíveis de serem expressos por falas-pensamento, é uma aposta deste trabalho: aprender o silêncio para ampliar a possibilidade de proferir uma fala pública. Faz-se necessário, portanto, calar a agitação dos corpos para que o trabalho somático, circularmente, contribua para diminuir a agitação produzida pelos efeitos da hiperestimulação sensorial do mundo midiático e imagético no qual estamos mergulhados, um mundo que não cansa e nem cessa de brilhar nas telas.

Mas a questão da agitação dos corpos, da aceleração, da potência ou falta dela, continua a me inquietar. Neste momento da vida e do trabalho, só posso oferecer a proposta de experimentarmos o *soma* em diversas possibilidades, respeitando o calar dos sentidos das palavras, para buscar sentidos sensíveis no campo educacional. No entanto, deixo em aberto a questão sobre como corpos agitados, em cenários outros, carregam com eles a criatividade artística e poética. [Wally Salomão](#)¹³⁷, que se confessa elétrico (Wally,

¹³⁷ Cf. Experimentar [...], 2005.

1983)¹³⁸, emerge e atualiza a imagem-lembrança do seu corpanzil intenso e provocador. Num exercício de imaginação, penso se ele seria considerado agitado demais na escola. Talvez sim! E se este “talvez” fizer sentido para quem lê, ajude-me a pensar quando a agitação é superficial, ou se seria possível que ela deixe ver na superfície a força de um corpo que não se deixa adestrar, já que as formas de aprender parecem muitas vezes atreladas a constranger o corpo.

A forma da letra que se escreve, mesmo manualmente, é a imposição de um destino final aos movimentos da mão; tudo o que os músculos da mão podem fazer desaparece face ao que os músculos da mão devem fazer. Trata-se de uma luta entre direitos e deveres da mão, conflito físico, pois claro, que a boa civilização transforma em algo agradável: aprender, é o seu nome (Tavares, 2021, p. 147).

Que o silêncio solicitado na maioria das vezes para os trabalhos somáticos não seja entendido como parte deste constrangimento do corpo para aprender, mas sim como uma tentativa de buscar recuperar a organicidade e a dimensão física das palavras. O trabalho somático permite sons diversos e esquecidos, quase nunca emitidos em público em nome da “boa educação” e dos costumes. No entanto, se praticado de maneiras menos extraordinárias no campo educacional, pode ajudar a nos reconectar com o longo caminho da conquista desta habilidade que, em algum momento da história, nos catapultou dos sons guturais para a linguagem articulada.

É então devido a capacidade animalesca, a esta habilidade física em torcer e retorcer todo o aparelho vocal em sons distintos, que o homem fala; e só podendo falar construiu grande parte do seu mundo racional (Tavares, 2021, p. 255).

Assim, o silêncio verbal no trabalho somático não se coloca contra a noção de que falar é movimento, mas tenta recuperar uma certa intensidade de pensamento anterior a própria palavra: “Nem tudo que se pensa passa pela palavra”¹³⁹.

Percebo o que pensas através das emoções que manifestas, eis uma fórmula de entendimento conceptual, intelectual entre dois seres humanos, que bem poderemos explicar. Neste particular, as palavras podem ser vistas como os movimentos orgânicos que as antecedem menos uma certa intensidade; uma certa intensidade, poderemos dizer, de pensamento. A linguagem pensará pior o mundo do que os micromovimentos orgânicos que a antecedem (Tavares, 2021, p. 257.).

Desobedecer ao automatismo da fala para acessar elos sensoriais de conexão com o corpo-próprio (propriocepção) e, assim, ampliar as possibilidades de conexão com o

¹³⁸ WALLY Salomão recita Olho de Lince. Gravação de TV Cultura. TV Cultura: [s. n.], 1983. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BMDzawLEW9Y>. Acesso em: 10 jan. 2025.

¹³⁹ Subtítulo da seção “3.2 Racionalidades e limites”. Cf. Tavares, 2021.

outro (solidariedade) está na base da conquista de um trabalho somático que se pretende via para o cuidado-de-si¹⁴⁰ na formação de professores. Continuemos a pensar as condições para isso se efetivar, encarando as dificuldades da trajetória dessa construção: primeiro a experiência, depois a palavra. Talvez possamos escapar de certa inflação conceitual que ronda nossas cabeças e recuperar o poder das palavras. Quem sabe novas perguntas possam surgir a partir do silêncio da experiência?

“Eu amo a falta de silêncio do mar”¹⁴¹.

Respirar

Respirar: ação vital. Quando menina aprendi que a respiração era involuntária. Lembranças das aulas de educação física do passado trazem a imagem de um peito que se enche ao puxar o ar e murcha ao soltá-lo. Vivi muitos anos acreditando, sem problematizar, o quanto a ação acontecia involuntariamente para a manutenção da vida. Qual não foi minha surpresa ao aprender que respirar se conecta às emoções e que, sim, era possível “controlar” a respiração. Aprendi a respirar “diferente” em inúmeros trabalhos. O mais radical foi participar do Vipassana¹⁴² e descobrir que nem sempre estávamos respirando com as duas narinas. Mundos se abriram ao sentir a respiração acontecendo, não de forma distraída ou involuntária, mas com atenção plena ao processo. Compreendi, então, que a respiração unia em mim o denso e o sutil.

Ao longo de toda minha escolarização, nada sobre isso foi abordado; somente o aspecto biológico. Na verdade, nem o enfoque biológico me foi apresentado adequadamente. Na escola básica, o assunto respiração se apresenta como se fosse apenas “o ar entrando no pulmão”. Mas será que o respirar se resume a essa ação mecânica? Hoje, diferencio etapas da respiração e entendi que, sim, ela é involuntária, mas não a

¹⁴⁰ Esse termo traduz a noção grega de *epimelía heautoû* que Foucault define em *História da sexualidade* (Foucault, 1985) como “o cuidado de si mesmo, ocupar-se consigo. Mas não se trata de uma ocupação egóica, refere a uma atitude para consigo, para com os outros e para com o mundo. Em *Vocabulário de Foucault*, de Edgardo Castro (2009), o conceito aparece como indicativo da formação e transformações em nossa cultura das relações consigo mesmo, com seu arcabouço técnico e seus efeitos de saber.

¹⁴¹ Falta de silêncio, canção de Lia de Itamaraca <https://www.letras.mus.br/lia-de-itamaraca/falta-de-silencio/>

¹⁴² “Vipassana significa ver as coisas como realmente são. É uma antiga técnica de meditação indiana que pode ser aprendida e praticada no retiro de silêncio Dhamma Santi, de acordo com os ensinamentos do sr. Goenka na tradição Sayagyi U Ba Khin.” “São dez dias de silêncio e cerca de 12 horas diárias de prática sentada no chão e em atenção à respiração, evitando ‘seguir’ os pensamentos. Estes devem ‘passar’ por nós e aos poucos vamos mergulhando nas pausas entre eles de maneira a criar possibilidades do vazio, do não pensamento.” Disponível em: <https://www.dhamma.org/pt-BR/schedules/schsanti>. Acesso em: 10 out. 2023.

entrada de ar, a qual prefiro chamar de ventilação, para diferenciá-la da respiração tecidual – esta, sim, por ser um processo metabólico, é involuntária.

No sexto encontro da pesquisa, fizemos exercícios respiratórios e de voz. Fiquei surpresa com o pouco conhecimento que as participantes tinham dos aparelhos respiratório e fonador. Contudo, ao recuperar minha própria trajetória, entendi que os poucos conhecimentos que eu tinha para trocar chegaram por caminhos artísticos e espirituais específicos, nunca pela escola e muito menos pela licenciatura – embora a ausência desses conhecimentos seja responsável pelo adoecimento da categoria docente.

Um problema sério é a falta de qualquer tipo de preparo ou orientação quanto ao uso da voz no sentido de sensibilizar e conscientizar o professor. Grillo e Penteado (2005) destacam que ações para minimizar os problemas vocais de professores devem começar no período da formação do professor e se estender por toda sua carreira. O índice de alterações vocais somado ao impacto gerado na vida profissional desses sujeitos faz com que, cada vez mais, os professores sejam afastados de sala de aula (Caporossi; Ferreira; 2011, p. 133).

Dos guardados da pesquisa emergem a dificuldade, a ausência do conhecimento e a afirmação da importância deste saber somático intimamente relacionado com a qualidade de vida e, especificamente, com a emissão da voz, aspecto fundamental da profissão docente.

– Os exercícios de respiração também, por mais que seja frustrante pois não consigo realizar alguns, eles têm um grande valor também.

– Treinar a voz foi surpreendente, pois não imaginava que não conseguiria fazer atividades tão simples. Senti a importância, mas já sabendo que vai demorar antes até começar essa prática. Foi divertido.

– Esses exercícios para voz me fizeram lembrar da importância de cuidar da nossa voz como professores porque se trata do nosso maior instrumento de trabalho. É através dela que nos comunicamos com os alunos, e para que usemos ela com o cuidado que merece, é necessário que aprendamos a fazer esses exercícios vocais e de relaxamento, e quando possível colocá-los na nossa rotina.

– O segundo exercício trabalhando a fala me fez perceber como machuco ao forçar a voz e em como isso, o cuidado da voz, é importante para a profissão que desejo seguir. Minha voz é o meu maior aparelho de trabalho e de comunicação com o mundo.

– Não tinha parado para pensar no quão importante é a minha voz. Não só como professora, mas para ser escutada.¹⁴³

No Ocidente desenvolvemos um padrão respiratório curto-superior, condizente com a forma do viver acelerado no qual estamos imersos. Esse padrão seria útil em situações de perigo e fuga; mas, ao ser exercido cotidianamente, contribui para os altos

¹⁴³ Trechos do campo: “Primeiro ato: campo da pesquisa” – sexto encontro.

níveis de ansiedade e adoecimento mental alardeados pela mídia e por muitos estudos. Além disso, essa realidade também é percebida socialmente nas nossas “bolhas” – nome usado para nos referirmos ao aprisionamento gerado pelos algoritmos que dominam nossa vida *on-life*.

Nas diversas técnicas de educação somática, a modulação da respiração é fundamental, pois visa a possibilidade de interferir na organização das estruturas corporais, de modo a intervir na forma de perceber.

Através do princípio de utilização do suporte respiratório, o aluno se serve da respiração como suporte de tempo da execução dos exercícios marcando o ritmo do exercício pelas fases de inspiração e expiração. De outro lado, o ar pode se transformar em um suporte mecânico para a realização de um movimento: a pressão do ar dá volume às células e conseqüentemente aos tecidos: músculos, fâscias, ossos e órgãos. Nesse sentido, a respiração age como condutor do movimento; a compactação do ar dirige o movimento de dentro para fora, assim como o ar soprado dentro de uma bola faz surgir uma nova forma na bola e uma nova direção de seu movimento (Bolsanello, 2012, p. 10).

Ao focar a atenção na respiração, acionamos um nível de observação que permite deixar em segundo plano outras ações motoras. Ao suspender outras ações e nos concentrarmos somente no ato de respirar, sentimos o que acontece no corpo. Esse “sentir para melhor agir”, lema da somática, pode então acontecer. Especificamente, a abordagem somática de anatomia experiencial, conhecida como *Body-Mind Centering* (BMC), trabalha a noção de respiração celular, ou seja, a parte involuntária que leva o oxigênio para dentro de cada célula – mais precisamente para as mitocôndrias¹⁴⁴ –, onde é produzido nosso “pacotinho de energia”, o ATP¹⁴⁵.

Mas, se é um processo involuntário, como agir sobre ele?

Eu entendo que respirar nas células é uma metáfora, na medida em que são as metáforas que nos permitem estruturar conceitos, como o próprio conceito de metáfora, a partir de outros conceitos sentidos na experiência direta do corpo no mundo. E, também, é uma realidade; em primeiro lugar, porque uma metáfora não é um jogo de palavras ocas, mas uma experiência encarnada. E em segundo lugar, porque, independente do que se pode sentir ou não, a respiração celular está acontecendo em seu corpo agora. E agora. A cada instante. Então, é o modo de engajamento com o acontecimento que irá determinar o caráter da experiência (Lima, 2022, p. 160).

Que tal fazer uma pausa e observar como está sua respiração?

¹⁴⁴ É uma organela celular que produz ATP através da respiração celular, convertendo nutrientes em energia. São conhecidas como “usinas de energia” celulares.

¹⁴⁵ Adenosina Trifosfato, um reservatório temporário de energia, funcionando como uma bateria que libera energia onde estiver.

Já afirmei que não pretendo indicar nenhuma das técnicas da educação somática para a formação de professores. Citei a BMC para construir pontes. Caso haja interesse em se aprofundar, o leitor poderá recorrer a algumas das práticas que experimentei – sem me especializar em nenhuma, mas me beneficiando de todas. O que gostaria de destacar é que acompanhar a respiração até as células é um gesto inventivo a ser perseguido como um saber necessário para a vida. Se reconhecermos que podemos e devemos “aprender” a respirar, assumimos um engajamento corporal com o mundo que modifica a experiência. E sim, precisamos aprender a respirar: os efeitos de um só dia de prática já puderam ser notados.

– Ao longo da semana, pratiquei a respiração profunda, o que me trouxe uma nova forma de conexão com meu corpo.

– Os bebês respiram assim... A gente desaprende.¹⁴⁶

Voz

Num recorte específico sobre a importância da respiração, destacamos sua importância para a voz, instrumento fundamental da professora.

– Acho de extrema importância que estamos aprendendo sobre algo tão importante como o cuidado com a voz, algo que a vida inteira ouço meus professores reclamando sobre.

– Me ajudou a conhecer mais a mobilidade da boca, o som das palavras, quais vibram quais não, articular o modo de produzir o som e formar as palavras. Quais musculaturas ficam tensionadas e como aprender a relaxar.¹⁴⁷

A profissão do docente é uma das que apresenta maior incidência de alterações vocais, em sua maioria em função das condições de trabalho, em grande parte, inadequadas, como falar durante horas, em intensidade elevada em consequência do ruído ambiental. Pesquisas brasileiras realizadas com professores, que na área da Fonoaudiologia são em número significativo, evidenciam que as manifestações desse distúrbio podem ser: esforço à emissão, dificuldade de manter a voz, variação na frequência fundamental, habitual ou na intensidade, rouquidão, falta de volume e projeção, perda de eficiência vocal e pouca resistência ao falar. Internacionalmente as pesquisas também confirmam esses dados. Entre os professores, os sintomas mais comuns são: rouquidão, pigarro/tosse, dor de garganta/ ardor, fadiga vocal, garganta seca, perda de voz ou afonia e variação na emissão vocal (Caporossi, Ferreira, 2011, p. 132).

Causa-me espanto que, no artigo “Sintomas vocais e fatores relativos ao estilo de vida em professores” (Caporossi; Ferreira, 2011), cujo objetivo é mapear os hábitos vocais da categoria, os problemas da voz sejam elencados e relacionados ao gênero e à

¹⁴⁶ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – oitavo encontro.

¹⁴⁷ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – oitavo encontro.

idade, mas sem mencionar a respiração. Entre os hábitos para melhorar os sintomas do adoecimento, pausas e hidratação são destacados, mas não o ato de saber respirar, explicitado na passagem de outro artigo que relaciona ciência e arte, fonoaudiologia e canto:

O tipo respiratório realizado durante a fonação, quer seja no canto ou na fala, deve ser costodiafragmático-abdominal, possibilitando uma respiração ampla e profunda, evitando o aumento de tensão muscular da região cervical. Já, durante a expiração, para um melhor controle de saída de ar, utiliza-se a musculatura abdominal (Andrade; Fontoura; Cielo, 2007, p. 84).

Apoiar a corrente de ar no diafragma ou aquecer e desaquecer a voz parece passar despercebido quando o assunto é tratado por professores. Respiração e até mesmo cordas vocais estão ausentes no artigo que investiga hábitos vocais docentes. Ressalto também que a pesquisa se deu por meio de 84 questões escritas, ou seja, sem nenhuma vivência. A linha biológica e somática que une respirar a falar não é mencionada, o que evidencia a falta de compreensão desta relação fundamental tanto pelo autor, quanto pelos participantes da pesquisa. Sem fazer essa ligação, torna-se complicado pensar a voz como uma ação modulada pela emoção e como está intimamente ligada à respiração que nos conecta ao mundo e possibilita a vida.

Praticante de MI NE MA NE MIM¹⁴⁸ desde os 17 anos de idade e de muitos exercícios vocais na trajetória artística, costumo aquecer a voz na sala dos professores, motivo de risos para muitos colegas. Não me importo de “pagar mico”, como dizem alguns alunos. Pagaria um “King Kong” se os exercícios fossem o suficiente para proteger minhas cordas vocais do massacre de falar para turmas, às vezes, de até quarenta alunos nas precárias condições acústicas das escolas brasileiras. Não são! Há alguns anos adotei um microfone e um pequeno amplificador, que carrego na cintura (mais usado por instrutores das academias esportivas), para minimizar os efeitos da prática docente, que nos exige falar muito e em tom alto. Com o dispositivo, consigo ficar menos cansada ao final do dia, bem como modular a voz em tonalidades diversas, evitando falar alto o tempo todo. Estou sempre atenta à respiração e às tensões musculares que provocam alterações no ritmo da fala. Esse nível de observação, conquistado para modular a voz da atriz e criar variações nas personagens que interpretei, me ajuda na prática docente.

Fica difícil compreender o porquê da ausência de um trabalho vocal nas formações docentes.

¹⁴⁸ Sílabas comumente usadas para aquecer a voz em aulas de canto, emitidas em sons crescentes e decrescentes acompanhando o piano.

A voz do professor é, sem dúvida, muito importante na mediação entre seus alunos, porém, sua formação não contempla informações e vivências que o auxiliem a estar atento a sua voz, com o objetivo de utilizá-la como um recurso importante na relação com seus alunos (Caporossi; Ferreira, 2011 p. 137).

A voz é corpo, é *soma*, e sua força-expressão pode se tornar importante na docência a partir da visada de um saber somático.

A voz é um significado que treme ou, pelo menos, tem essa possibilidade; a voz pode tremer, elevar-se, baixar de tom. Hesitar, ser sólida ou não; pode, enfim, acelerar, desacelerar. A linguagem, dentro da voz, torna-se orgânica: com suas variações próprias de um organismo, com sua debilidade e sua força, com sua expressão (Tavares, 2021, p. 137).

Tenho dificuldade de problematizar a ausência deste “conteúdo”, se assim o quiserem chamar para simplificar abordagens mais complexas que contemplem questões emocionais associadas a patologias do aparelho fonador. Sinto os olhos meio esbugalhados, a ponta dos dedos teclando mais depressa. Sintomas no corpo de uma indignação que me acompanha desde os primeiros dias como professora ao rirem dos meus exercícios vocais. A ausência não me é possível explicar, mas constato sua existência e acredito que as integrantes da pesquisa perceberam sua importância e seguirão atentas. Mas, como uma delas escreveu nos caderninhos, não se trata apenas de um percurso individual de transformação de hábitos – sempre possível de ser trilhado. É necessário que as matrizes curriculares e as políticas educacionais se preocupem e cuidem da nossa voz e de nossa respiração.

– Eu acho que é em relação ao conhecimento mesmo, de noção da própria saúde... Vai ficando tudo no automático... A gente vê várias pessoas com o mesmo problema e a gente acha que isso é particular de cada um e não do processo.¹⁴⁹

Silêncio ou silenciamento?

Que papel tem a voz na passagem da subjetividade para o coletivo, para o público? Em voz alta ou em conversas paralelas, alguns falam mais. Quem tem voz? Quais vozes são ouvidas? Quais corpos falam mais?

Os estudantes perguntam, nós respondemos. Se perguntamos, os estudantes devem responder. A pedagogia das respostas impera nas nossas práticas docentes. Freire e Faundez (1998), por sua vez, nos convidam a uma revolução: abandonar essa lógica por uma pedagogia da pergunta.

Os corpos falam para além das palavras e existem muitas vias e maneiras de fazer perguntas. Contudo, se parto da premissa de que o corpo pergunta e afirma coisas, preciso

¹⁴⁹ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – sexto encontro.

antes esclarecer que, quando penso sobre o ato de perguntar em sala de aula, não estou me referindo a linguagem do corpo a qual exploramos em outros momentos. Na relação com a pergunta, estou em diálogo com o convite de Freire para revolucionar nossa prática pedagógica e, portanto, política.

A reflexão sobre silêncio e o silenciamento busca a pergunta falada, o discurso, enaltecendo-o como fala pública. Um ponto a ser praticado entre a subjetividade e a coletividade; um modo de vivenciar uma qualidade educacional que se manifeste em práticas/modos de fazer os corpos ressoarem/vocalizarem/gesticularem¹⁵⁰, buscando alcançar maior engajamento político. A palavra nos constituindo como iguais, seres de linguagem; ou, nas palavras de Rancière (2007): seres de palavra. O que nos interessa é a passagem de uma experiência subjetiva para a possibilidade de comunicar esta experiência.

Assim, a reflexão sobre como e quem pergunta refere-se a formular perguntas que afetam a escuta, a ausculta, a audição. Perguntas que um ser humano consegue vocalizar a partir da sua curiosidade. “É-lhe preciso, ainda, formar palavras, frases, figuras, para dizer aos outros o que viu” (Rancière, 2007, p. 84).

Seria a curiosidade inata? Gosto de pensar que em parte sim, mesmo tendo muita dificuldade em afirmar qualquer coisa como inata, pois considero que aprendemos uns com os outros, desde sempre. Mas esta pergunta parece desviante. Como ela surgiu? Se a curiosidade faz parte da forma de vida que somos, todos deveríamos ter a mesma curiosidade e vontade de perguntar? Parece que a curiosidade, à diferença do bom senso, que diz Descartes ser “a coisa mais bem distribuída do mundo”, não é tão bem compartilhada. Alguns perguntam mais.

Quando o silêncio reflete um corpo silenciado? Quando o silêncio retrata exatamente sua capacidade de resistência em relação ao que a escola quer que ele realize, domesticando-o? O limite entre quem fala e quem cala aparece na sua delicada complexidade, em uma dobra que merece ser sentida. Que corpos conseguem ter voz? Como levar um corpo a ter voz?

A virtude de nossa inteligência está menos em saber, do que em fazer. “Saber não é nada, *fazer* é tudo”. Mas esse fazer é fundamentalmente ato de comunicação. E, para isso, “*falar* é a melhor prova da capacidade de fazer o que quer que seja”. No ato de palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como *artesão*: alguém que maneja as palavras como instrumentos. O homem se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por

¹⁵⁰ Incluímos a Língua Brasileira de Sinais (Libras) nessa possibilidade de “escuta”.

palavras de seu discurso: “Quando o homem age sobre a matéria, as aventuras desse corpo tornam-se a história das aventuras de seu espírito”. E a emancipação do artesão é, antes de mais nada, a retomada dessa história, a consciência de que sua atividade material é da natureza do discurso. Ele se comunica como *poeta*: um ser que acredita seu pensamento comunicável, sua emoção partilhável. Por isso, o exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso são um prelúdio para toda aprendizagem, na lógica do Ensino Universal. É preciso que o artesão *fale* de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender (Ranciére, 2007, p. 74).

Podemos talvez assumir que algo se deu no contexto de vida de quem não faz muitas perguntas, algo que o tenha emudecido. Parece bem provável! Em família, ainda antes da escola, reprovamos as perguntas das crianças. Que adulto fica à vontade para responder por que um dos pés do sapato da Cinderela não voltou a ser o que era? Os adultos se assustam porque muitos não fizeram essa pergunta. Nunca encontrei um professor de ciências ou de física que me apresentasse as observações e os cálculos feitos por Copérnico para descobrir que o Sol não girava ao redor da Terra. Eis um exemplo de como as respostas que damos às nossas crianças, mesmo na escola, já estão prontas, e esquecemos por completo como chegamos a elas. Hoje sei que a resposta está nos livros antigos, mas, sem saber de onde Copérnico partiu, nem como ligar os pontinhos que levam à constatação de um sistema heliocêntrico, apenas engoli e repeti.

Tornei-me professora regente! Tenho muitas turmas, salas cheias de meninos e meninas: uns mais perguntadores que outros. Quando alguém faz uma pergunta, anima a turma e vai se tornando mais e mais perguntador. Mas e os que não perguntam? E os que ficam em silêncio e não gostam de falar? Se as perguntas precisam nascer, como convidá-los a pari-las? Muitas vezes, sentem-se intimidados, expostos, envergonhados. Não querem emitir sons. Há corpos habitando as escolas que foram muito silenciados. Respeitamos seu silêncio? Freire fala do respeito ao outro também como uma falta de compromisso: “Respeito ao outro quase tem que ver, também, com um certo medo que se tem de assumir compromisso” (Freire; Faundez, 1998, p. 15).

Deixar o outro em seu silêncio, valorizar o que fala, respeitar o “jeito” de cada um podem ser práticas descomprometidas com a mudança do outro. E educar, penso eu, é imprimir movimento, fazer o outro se mover e mudar. Passar de um estado a outro exige certa violência. Não a violência do combate ao outro, mas no sentido de impulso, de força! Foi necessário romper a bolsa protetora, passar pelo estreito canal vaginal e nascer! Educar, nesse sentido, seria colaborar para retomar esse movimento continuamente: romper limites, mudar de estado, não cristalizar – uma vida que vale a pena ser vivida exige força e esforço.

O estranhamento – mesmo passadas mais de duas décadas – que ainda vivencio no chão da escola, habitando-a com um corpo que se move e fala demais, muitas vezes rapidamente, e que parece não corresponder às expectativas esperadas de um corpo de professora, me leva a questionar a relação entre a agitação dos corpos e a disciplina. Corpos agitados, corpos indisciplinados?

“Como esta turma cansa!” Este relato é bastante comum na escola. Sentimos maior ou menor cansaço em uma classe ou outra. O que nos cansa na prática docente? Falar muito? Andar muito? Ficar de pé? Ficar sentado? A turma ser agitada?

Ainda muito menina, fui professora de balé. Tomei um susto ao perceber que dava mais atenção aos corpos talentosos – os outros ficavam meio abandonados. Expandi o horizonte da atenção. Essa mudança contribui todos os dias para minha prática docente atual. Continuo à espreita. Se a ampliação do horizonte abarca a paisagem como um conjunto e se acompanhada de (des)atenção às singularidades, a perspectiva então nos leva a pensar o “rebanho”. Observo na sala de professores a prática de falar dos alunos por turma: “Tal turma é muito apática”, “Aquela, muito participativa!”. E não são raras as vezes em que a tal turma participativa tem três ou quatro corpos que se agitam mais, e só. A agitação dos corpos emerge também na “falação”. Alguns discentes falam muito mais que outros. Percebi que a primazia da palavra muitas vezes produz uma troca direta com os que perguntam. Claro que o que se passa em sala toca a todos, mas passei a me perguntar como fazer para que os que falam muito ouvissem mais e os que falam menos se expressem mais. Muitas perguntas nasceram dessa observação entre turma/rebanho e singularidades.

É possível, sem ser cruel ou autoritário, fazer com que alguém, ao ensaiar uma pergunta, fale mais de si do que propriamente pergunte, perceba isso? Quando e como interromper/reorientar falsas perguntas? Quando o estímulo a perguntar constrange? Quando começamos a emudecer os corpos? Quando começamos a superestimular os corpos que se tornam faladores? Quanto de composição é possível com forças divergentes? Quando o silêncio precisa acontecer na educação? Será que a linguagem verbal, ou suas manifestações excessivas, derivadas de corpos hiperestimulados, não nos acelera ainda mais?

Pego-me fazendo uma pergunta que aprendi ser uma falsa pergunta: “Será que a linguagem verbal, ou suas manifestações excessivas, derivadas de corpos hiperestimulados, não nos acelera ainda mais?”. De fato, ela mais afirma que questiona. Não é uma dúvida nascida da curiosidade. Já sei que é assim. A frase tem ponto de

interrogação, mas não é uma pergunta. A norma culta parece não abarcar todo movimento do pensar. Tirando a interrogação, vira uma das certezas que não sei se largo ou se a carrego. Continuo a perseguir uma relação entre a aceleração dos corpos e a possível falta de atenção. Não sei ainda se é uma ideia cansada ou um ponto de apoio numa longa estrada. Um pensar ligeiro poderia sugerir investir na mediania entre os que muito falam e os que pouco falam. Não tenho essa clareza aristotélica! Tirar mais de um lado e de outro um pouco? Muito se enaltece o equilíbrio, prefiro as intensidades! Tentar adentrar o abissal mundo das forças, compor com elas. Espreitar quando falar é potência, quando não; quando calar é resistência, quando pode ser opressão.

Para uma revolução educacional que consiga modificar, como nos indicam Freire e Faundez (1998), a pedagogia das respostas prontas e rápidas para uma pedagogia das perguntas, é necessário dar voz a corpos silenciados. Adentrar esse território dialoga com uma educação dos sentidos e o campo das artes é um aliado da educação sensível.

O modelo racionalista que orienta as escolas considera substâncias distintas a matéria e o pensamento. O pensamento, nessa perspectiva, resulta de um complexo processo que se dá entre a percepção do mundo exterior e a nossa capacidade de representar, dando aos fenômenos cerebrais o *status* de consciência. Penso não em consciência racional ou consciência corporal, mas consciência somaestética. A estética aqui indicando um papel perceptivo do corpo que tem inteligência. Nesse sentido, o trabalho somático pode contribuir para a reflexão, para a autoestima, para o autoconhecimento, para a identificação e o enfrentamento das dificuldades de expor em palavras ou de agir nesta ou naquela direção.

Sigo com muitas perguntas que surgem das hesitações entre silêncios e falas, como no ponto entre o inspirar e o expirar, num espaço-tempo indizível, mas no qual sigo perguntando para empenhar-me na busca de unir o sentir e a compreensão, que Freire retoma de Gramsci: “O povo tem o sentimento, sente, atua; o intelectual compreende, mas não sente. O que temos de fazer é unir o sentir e a compreensão para alcançar o verdadeiro” (Freire; Faundez, 1998, p. 20).

Interessa-me, como professora e pesquisadora, ampliar o repertório linguístico para comunicar o que sentimos, e não somente o que “entendemos”; fazer inventário de palavras novas que se religam, que se separam; palavras que usamos por gostar da sonoridade ou para as quais inventamos grafias outras, a fim de tentar escapar do sentido gasto ou recuperar sentidos. Com palavras quero decifrar afetos, comunicá-los. Aposto

nesta via como potente para contribuir na descolonização dos inconscientes, no sentido que nos provoca e orienta Rolnik (2019, p. 197).

10. Praticar o pensamento em sua plena função: indissociavelmente ética, estética, política, crítica e clínica. Isto é, reimaginar o mundo em cada gesto, palavra, relação com o outro (humano e não humano), modo de existir – toda vez a vida assim o exigir.

Tocar

Na gestualidade que se debruça para o outro, a possibilidade do toque. No quinto encontro, os exercícios propostos pediam para tocar o corpo da colega, que deveria responder mexendo alguma parte contralateral do corpo. Na maioria das duplas, a atividade se deu entre risos e falas, e foi evidente a dificuldade de muitas participantes de responder e reagir corporalmente ao comando. Os risos chamam atenção nos registros, pois parecem evidenciar um nervosismo ao executarem o toque. Destaco trechos dos registros do campo da pesquisa que denunciam dificuldades de tocar e ser tocado, o medo, a falta de confiança, a sexualização.

– Foi divertido, criativo e engraçado fazer na minha amiga. Entretanto, na minha vez de ser a escultura, percebi um certo receio meu de ser tocada no começo, e sensações de cócegas, mas depois foi mais tranquilo.

– Confesso que tive problema no início da aula, principalmente com o fato de tocar o corpo. Estava habituada a sempre comentar e falar de tudo, o silêncio acabava comigo [...].

– Na escola é o primeiro lugar que aprendemos a não encostar [...], acho que acaba que aprendemos que o abraço, o corpo, é para atos sexuais.

– Muitos professores preferem não abraçar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, para não serem mal-interpretados. E aí não se permitem nada... “Não encostem em mim”.

– O professor tem que ser neutro. Não pode expressar afetividade frente aos alunos. Os alunos precisam entender que ali tem regras e eles precisam cumprir. A afetividade fica de fora.¹⁵¹

O tocar nas dinâmicas propostas foi buscado sem a complexidade teórica que Erin Manning (2023) sugere em *Políticas do toque*, leitura que fez parte desta investigação em um momento posterior. O toque, tal como eu o conhecia e até mesmo experimentava, parece nascer em um corpo e chegar a outro corpo. Manning (2023) nos alerta sobre essa compreensão ser uma armadilha que reconduz a noção de corpo a uma estabilidade ao manter a dicotomia passivo-ativo.

¹⁵¹ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – quinto encontro.

Certamente, uma das falhas do toque como paradigma para uma mudança da noção de política é que podemos tocar uns nos outros na perspectiva das normas pelas quais nos identificamos como indivíduos e não como corpos em individuação (Manning, 2023, p. 137-138).

Atenta à mudança de perspectiva oferecida para pensar os guardados do campo, avalio que o toque foi sugerido e praticado (ou não) sem o questionamento da estabilidade apresentada por Manning (2023), que sugere pensar a reconfiguração da matéria e da forma pelo campo de força criado no “ato de inclinar-se em direção”. A autora chega a afirmar que “quando me inclino para tocar você, não toco você fixado no espaço como matéria/forma pré-orquestrada”, e sim “toco o que você se tornará em resposta à minha inclinação em sua direção” (Manning, 2023, p. 137). Mas acredito que não apresentar essa visada contemporânea, no momento da atividade, não invalide os estados processuais possíveis de serem disparados através do tocar enquanto prática das e nas relações, embora teoricamente não estivéssemos atentos a estes movimentos. O que pude observar é que o toque, no sentido comum – um movimento que possibilita o contato de uma pele com outra –, também é capaz de desorganizar hierarquias sociais e fazer emergir emoções e repressões desconhecidas pelos corpos.

A lacuna da formação pedagógica e da educação em relação ao tocar e ser tocado parece ainda se manter devedora do tocar no seu sentido comum, ou seja, entre “corpos estáveis” ou indivíduos. Embora as vivências do campo da pesquisa tenham demonstrado resistência em relação ao tocar e ser tocado, elas também indicaram que o trabalho háptico cria condições para pensar o embaraço que temos com manifestações de afetos, sobretudo no que se refere a confiar.

– O exercício de aquecimento me fez pensar em como nossos corpos podem se tocar e transmitir sensação de conforto/alívio.

– Hoje na aula fizemos uma atividade para desenvolver confiança. Percebi que há vida não tenha tanta confiança. Talvez comigo mesma. É necessário confiar. É necessária a coragem de confiar.

– Na vida escolar os alunos precisam de entrega. Estamos retribuindo a confiança depositada em nós pelos nossos alunos? Papo para outras reflexões.¹⁵²

Se seguirmos Manning (2023, p. 137), que afirma que “quando toco você, reposiciono-te e a mim mesmo no sistema de governo do corpo-político, chamando atenção para o espaço-limite entre sua pele, a minha e o mundo”, o ato de tocar na formação docente necessita ser praticado para reconfiguramos a nós mesmos e o mundo.

¹⁵² Trechos do campo: Primeiro Ato, O Campo da Pesquisa, Quinto Encontro.

Considerando a falta de trabalhos práticos cinestésicos detectados, até que ponto a profissão docente, tão enaltecida nos discursos, é orientada por práticas que pouco promovem o contato físico, não investem na sensibilização e, portanto, não contribuem para a construção de relações que se deem sem regras predefinidas, ou, de acordo com Manning (2023, p. 141), por “representações estáticas que servem ao sistema nos quais elas operam”?

A leitura de *Políticas do toque* (Manning, 2023) nos convida a abandonar a noção de estabilidade, seja do corpo que a promove ou do corpo que a recebe, liberando os sentidos que, mais do que pertencentes a um corpo, são relacionais e, portanto, expressões do corpo em movimento. A autora afirma não querer definir o que é o toque, mas sim imaginar o que seria a “exploração do que pode acontecer se estivermos dispostos a direcionar nosso pensamento para o movimento” (Scliar, 2023, p. 19). Essa bela concepção apresenta a noção de tatilidade política ao reforçar a impossibilidade de o Estado se assenhorar dos corpos. O corpo, pensado para além de uma estabilidade por ser movimento e devir, escaparia das configurações do Estado. Nesse sentido, os “Estados temem os corpos” (Scliar, 2023, p. 27)

Uma política do toque sugere que um modo de os corpos resistirem à política normativa, como a do Estado-nação, é atravessando os limites impostos pelo corpo-político. Este atravessamento não necessariamente inaugura uma diferença nas estruturas políticas vigentes, mas engendra um corpo adjacente, uma suplementaridade, uma individuação que potencialmente confronta as organizações pré-constituídas dos corpos. O efeito disso não é de nenhum modo utópico: quanto mais complexos os corpos em jogo, mais duras as imposições das normas do corpo político governante. Mesmo assim, engendramentos levados adiante por uma política do toque abrem caminhos para uma maior seleção de corpos, permitindo-nos explorá-los em toda matéria-forma, engendrada e engendrante (Manning, 2023, p. 135).

Os corpos das futuras professoras que participaram desta pesquisa seriam corpos complexos? Como se constitui um corpo professoral entre sua materialidade e narratividade? Butler, numa [entrevista em 1996](#), explica a noção de corpos abjetos, trabalhada na obra *Corpos que importam*, lançada em 1993: “Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (Prins; Meijer, 2002, p. 161). Butler ocupa uma posição tão relevante no pensamento deste século que, mesmo sem ser estudiosa de sua obra, compreendo que, principalmente em sua fase inicial, a autora denuncia a tendência de colocar a “natureza” como marcador da vida política. No seu trabalho, as questões de gênero se sobressaem e sua contribuição é fundamental e inspiradora para a luta feminista. No entanto, embora o grupo participante da pesquisa seja composto de mulheres, não é o gênero que me

interessa ao trazer a citação supracitada sobre materialidades não importantes, e sim a descrição da rotina das estudantes, como, por exemplo, este relato:

– Cheguei atrasada e me sentia muito cansada (eu queria muito chorar), mas me concentrei em me envolver nas atividades da aula; mas, depois de um dia de trabalho, é cansativo. Minha roupa ainda estava úmida da chuva que peguei de manhã.¹⁵³

O salto é grande e temerário, mas Butler permite levar a noção de abjeto para muito além do sexo e da heteronormatividade. Inspirada por ela, li a profissão de professora, tão enaltecida nos discursos, emergir como que aprisionada num imaginário e em narrativas que parecem sugerir que, para adotar esta profissão, é preciso abdicar da vida que a constitui em nome de uma normatividade, de regras preestabelecidas pela tradição, as quais já não cabem mais nos corpos que hoje chegam à universidade.

– Quando o professor vai para uma sala de aula, parece que ele coloca uma roupa, tipo uma armadura e depois tira quando sai...

– Uma professora teve um vídeo vazado com ela dançando e bebendo e ela foi muito criticada por isso. Futuramente vou ser processada porque eu não vou deixar de fazer coisas que eu gosto. Só porque sou professora não posso beber, dançar, fazer tatuagem, ter piercing, colorir o cabelo? Ter minha personalidade?

– Aqui no interior tem a ver até com o figurino. Não pode usar calça de malha, a não ser na educação infantil, porque marca muito o corpo. Com os maiores tem que ser calça jeans... Disciplinam seu corpo para ser o que eles querem.¹⁵⁴

Soma-se a isso a escolha pelos cursos de pedagogia se dar ainda majoritariamente por corpos femininos e, cada vez mais, serem buscados por camadas empobrecidas da sociedade, devido às más condições de trabalho e baixos salários. Na teoria, tecem discursos sobre a importância social do docente, mas as políticas públicas vêm deteriorando ano após ano a profissão.

As políticas que marcam o empobrecimento da categoria, com baixos salários e grandes cargas horária, acabaram por fazer o corpo massacrado da professora também abjeto? Quais corpos buscam essa profissão? O que revelaram os jogos que compartilhamos? Ou, para continuar a expirar Butler, que “discursos habitam os corpos” participantes das dinâmicas?

Estudos sobre a importância do ato de tocar, principalmente da mãe, para o desenvolvimento saudável da criança, não são raros. Na medicina, na saúde mental e também na educação infantil, a relevância do toque é enfatizada. Por que o tocar parece

¹⁵³ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – quarto encontro.

¹⁵⁴ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – primeiro encontro.

sumir do horizonte educacional da formação? Como nos posicionar na luta contra assédios, feminicídios, abusos, *bullying*, racismos em meio a discursos e políticas que investem no distanciamento entre os corpos, sob a alegação de proteção/respeito? Como estabelecer limites sem nos conhecer? Sem pretensão de oferecer resposta, fica a pergunta em aberto e a aposta para experimentarmos, em espaços seguros, que não somos e nem estamos sós, que nossos fracassos não são individuais e, talvez, advenham intuições e aberturas para a transformação.

– O exercício de aquecimento me fez pensar em como nossos corpos podem se tocar e transmitir sensação de conforto/alívio.

– A vergonha do início parece que está se esvaindo aos poucos. Deitada, me deu vontade de dormir, talvez paz interior. Minha palavra do dia foi “risadas”, muitas na aula.¹⁵⁵

Citando Ashley Montagu, autor de *Tocar: o significado humano da pele*, Oliveira (2022) nos lembra que “enquanto mamíferos, o toque é o principal laço constituidor de afetos”.

A impessoalidade da vida no mundo ocidental chegou a tal ponto que, enfim, produzimos uma raça de intocáveis. [...] Em razão de nossa progressiva sofisticação e falta de envolvimento recíproco, passamos a utilizar exageradamente a comunicação verbal, chegando inclusive a virtualmente excluir de nossa experiência o universo da comunicação não-verbal, para nosso acentuado empobrecimento. A linguagem dos sentidos, na qual podemos ser todos socializados, é capaz de ampliar nossa valorização do outro e do mundo em que vivemos, e de aprofundar nossa compreensão em relação a eles. Tocar é a principal dessas outras linguagens. As comunicações que transmitimos por meio do toque constituem o mais poderoso meio de criar relacionamentos humanos, como fundamento da experiência (Montagu, 1988 *apud* Oliveira, 2022, p. 108).

O tocar se apresenta, assim, como um gesto docente necessário a ser recuperado para possibilitar ir ao encontro do outro e da reapropriação do nosso corpo sensível. O saber somático constrói intimidade e conexões. O toque produz ressonâncias entre interioridade e exterioridade na dimensão do *continuum*. O tocar se faz matéria sem estabelecer separação entre humanos e não humanos. Suas ressonâncias são estéticas. Portanto, aqui se recombina a ética, a estética e a pedagogia.

A importância do toque é tamanha no desenvolvimento que fica difícil compreender por que abandonamos este gesto no contexto educacional¹⁵⁶. O que

¹⁵⁵ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – quarto encontro.

¹⁵⁶ Gostaria de não ser preciso fazer esta nota pela obviedade que ela suscita, mas o é. O tocar deve sempre consentido e experimentado em contextos de segurança e intimidade no campo educacional. O toque não consentido é inadmissível em qualquer contexto.

tememos? Você se toca? Se permite ser tocado em que contextos? Genéricos ou somente sexuais? Práticas corporais, entre elas o tocar, pode provocar aberturas na reflexão.

As dificuldades de tocar e ser tocado identificadas neste trabalho poderiam ser exploradas, e poderíamos encontrar razões particulares nas histórias das mulheres que as relataram. No entanto, nosso intuito não é psicologizar a dificuldade, mas situá-la no contexto da nossa cultura educacional, no processo de formação da construção de um saber somático, ou ecossomático, como foi desdobrado. O que tocamos e como tocamos fala sobre nosso mundo e sobre como nos compreendemos. Krenak (2020, p. 8) nos presenteia com possibilidades outras de tocar.

Desde muito tempo, a minha comunhão com tudo o que chamam de natureza é uma experiência que não vejo ser valorizada por muita gente que vive na cidade. Já vi pessoas ridicularizando: “Ele conversa com árvore, abraça árvore, conversa com o rio, contempla a montanha”, como se isso fosse uma espécie de alienação. Essa é a minha experiência de vida. Se é alienação, sou alienado.

Não seria o contrário? Nós é que estamos “alienados”, no sentido de nos faltar a consciência de que o ser humano tem responsabilidade na formação do mundo ao seu redor. Consideramos, com nossa estreiteza dicotômica, que a natureza é um outro, diferente de nós. Para uma política de convivência com os demais seres vivos, praticar o toque entre humanos e não humanos pode vir a ajudar a nos reconectarmos uns com os outros e a percebermos a interligação e a interdependência da vida.

Ao observar nossos movimentos, experimentar e desfazer mitos, possibilitar intimidade e segurança, podemos ampliar o diálogo íntimo entre os corpos, estendendo o toque para além do âmbito humano. Se queremos ações não destrutivas, experimentar o *continuum* e reaprender a estar no mundo em comunhão com ele, há de se introduzir na formação alternativas de vivenciar a reconexão com corpos humanos e não humanos. Inventemos ações integradas para acionarmos a possibilidade ecosófica/ecossomática de experimentarmo-nos conjuntamente nas nossas dimensões mentais, sociais e ambientais, de modo a abrir espaço para convivências mais harmoniosas.

Experiências sensoperceptivas vêm acontecendo aqui e ali, e, felizmente, já aparecem, ainda que isoladas, no cenário educacional. Como exemplo, cito a bonita experiência de um grupo da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que propôs vivências perceptivas no esforço de uma educação ambiental que se quer transformadora e, para isso, precisa enfrentar, como qualquer outro campo educacional, o diabinho que colocamos dentro da garrafa. A experiência está descrita na conclusão do artigo

[“Percepção ambiental: uma experiência de ressignificação dos sentidos”](#) (Orsi *et al.*, 2015).

Assim, por meio destas práticas perceptivas, desenvolveu-se uma EA que possibilitou ressignificar o escutar, o perceber, o sentir e o expressar emoções e sentimentos para um resgate da sensibilidade do indivíduo e sua sensação de pertencimento ao ambiente natural que o integra a uma participação cidadã, cujo exercício leva ao enfrentamento da crise ambiental, à estimulação da percepção ambiental abrangendo a integração socioambiental, de pertencimento, de reflexão, de conhecimento e de diálogo, promovendo a sensibilização individual e coletiva. Conclui-se, assim, como essenciais as atividades de imersão ao meio natural como uma proposta de pesquisa que integra a formação do Educador Ambiental, reforçando o papel das Instituições de Ensino Superior, para além de seus muros, diante das complexas questões socioambientais (Orsi *et al.*, 2015, p 37).

A conquista de podermos tocar e ser tocados, seja pela pele humana ou pela pele de mundos extra-humanos, apresenta-se como possibilidade de resgatar os sentidos e amplificar nossa compreensão de conexão com a natureza.

Não sei viver sem massagem. Desde os 15 anos, quando lesionei meu corpo pela primeira vez dançando, tornei-me cativa do toque terapêutico de um profissional e também da técnica Do-In, que consiste em automassagear pontos específicos do corpo. Não conheço quem não descreva a experiência de uma boa massagem como um processo de cura. Conheço “gentes” que não conseguem se beneficiar, que não ousam experimentar, que só aceitam massagens de mulheres por não permitir que um homem faça o trabalho. Gentes que não podem sequer se beneficiar pois têm o corpo “travado”, no qual o toque gera medo e insegurança, não cura ou prazer.

Os dedos teclam para defender o ato de tocar, mas insistentemente chega à memória a performance da artista Marina Abramovic, em *Ritmo 0*, de 1974 (Figura 12). Proposta artística para pensar como um ser humano reage quando lhe é dado o poder de agir sobre outro humano. A performance, que durou seis horas, revela violências que me fazem questionar se trabalhos hápticos mais frequentes na formação escolar sensibilizariam para interações mais amorosas. Daí a vontade de compartilhar esse trabalho, a fim de pensar se a relação de poder, manifestada na performance sob a forma do não cuidado e do desrespeito, pode ser exercida de maneira mais amável.

O vídeo tem restrição de idade por exibir cenas violentas. A narrativa está em inglês.



QR Code para Marina Abramović on performing “Rhythm 0” Performance, 1974. Studio Mona, Nápoles.¹⁵⁷



Figura 12: Marina Abramović, *Rhythm 0*, 1974
Fonte: Abramović, 1974.¹⁵⁸

(des)educar

O campo teórico da educação, à luz de Foucault (1997), afirma a docilização dos corpos, produção da escola enquanto instituição disciplinadora e, pela qual todos nós passamos.

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 quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas,

¹⁵⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kiKz3JzoD4>.

¹⁵⁸ Disponível em: <https://blogs.uoregon.edu/marinaabramovic/category/rhythm-series/>.

segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (Foucault, 1997, p. 119).

Sabemos que a escola educa e disciplina os corpos. Nesse sentido, como (des)educá-los ou como educar diferentemente esses corpos para torná-los mais criativos? Isso se ensina? Aprende-se? Como se dá a passagem de um saber intelectual de tal envergadura, como apresenta Foucault (1997), que, desde o século passado, inspira autores de livros e pesquisadores, figurando em inúmeras citações em trabalhos acadêmicos (e em conversas de bar em bar), para uma efetiva transformação das ações? A esse efeito da disciplinarização escolar, ao que todas fomos assujeitadas, somam-se contextos de trabalho docente precarizados e ritmos acelerados pela lógica produtivista, os quais prejudicam nossa atenção, reflexão e nos adoecem. Conceitos nos ajudam a identificar e entender as causas. Entendemos? Como praticamos?

A contribuição de Foucault (1997) é inegável e referenciada, mas não o seria também a de Pink Floyd (“*Another Brick In The Wall*”¹⁵⁹) ou a de Supertramp (“*School*”¹⁶⁰) para uma compreensão da escola como instituição disciplinadora? Ler é fundamental, mas dançar e cantar também não poderiam funcionar como vias de compreensão e libertação?

O artista tem necessidade de igualdade, tanto quanto o explicador tem necessidade de desigualdade. E ele esboça, assim, o modelo de uma sociedade razoável, onde mesmo aquilo que é exterior à razão – a matéria, os signos da linguagem – é transpassado pela vontade razoável: a de relatar e de fazer experimentar aos outros aquilo pelo que se é semelhante a eles (Rancière, 2007, p. 104).

Rancière (2007) chega como apoio ao desvio provocado pelas horas de *rock and roll*, ao som do qual muitos da minha geração se sacudiram e, de alguma forma, se modificaram, modificando também o mundo com corpos mais libertos, mais criativos. Corpo criativo, no sentido aqui presente, não é um corpo capaz de fazer coisas incríveis, acrobacias e piruetas, ou ser anatomicamente bem trabalhado, com músculos fortes e desenvolvidos por meio de técnicas específicas. Criar é abertura, é possibilidade de agir mais que reagir, é vibrar, é a capacidade de se conectar com outros corpos, de participar, de estar presente, de ganhar qualidade de presença. Vibrátil também chega como possibilidade de nomear esse corpo a ser ressignificado a partir das intensidades que atravessa, tanto ou mais que pela estrutura anatômica. Corpo mais criativo ou mais

¹⁵⁹ “*Another Brick In The Wall*”, canção composta por Roger Waters, é uma faixa do álbum *The Wall*, da banda inglesa Pink Floyd. Sintetiza uma crítica a educação autoritária.

¹⁶⁰ *School* é uma canção coescrita por Rick Davies e Roger Hodgson, da banda britânica de rock Supertramp, do álbum *Crime of the Century*, de 1974.

vibrátil, como possibilidade para todos os corpos, ao ampliar e reforçar a representatividade de cada um.

Pergunto-me o quão o conceito “disciplina” se tornou, a partir da influência da obra *Vigiar e punir* (Foucault, 1997) no Brasil, uma palavra temida pelos educadores por ter se “colado” ao autoritarismo político. O termo, usado por Foucault (1997) para analisar as estruturas de poder em espaços que exercem vigilância e normatização constante dos indivíduos, de modo a impor condutas e marcar os corpos, também traz em si a possibilidade da autodisciplina, a qual pode ser pensada como uma técnica a ser praticada como forma de resistência exatamente ao poder heterodisciplinar. A defesa de trabalhos somáticos como prática sobre si, no sentido do refinamento do *soma* enquanto suporte e veículo de beleza e prazer, vai de encontro ao poder disciplinar. Sugerimos, assim, uma (des)educação dos corpos dóceis e disciplinados.

Pergunto-me o quanto, ou se (embora acredite e deseje que sim), podemos nos liberar do poder disciplinar praticando outras formas de disciplina que contribuam para novas produções de subjetividade e possam resultar em sermos mestres de nós mesmos. Disciplina pensada não mais como coerção externa – explícita ou sutilmente praticada pelas instituições –, mas sim enquanto prática sobre si, autodisciplina. Nesse sentido, disciplina só poderá surgir através da liberdade, e o trabalho somático pode vir a ser um suporte para o exercício e a transformação desejada na (des)educação dos corpos dóceis.

[“Disciplina é liberdade”](#)¹⁶¹

¹⁶¹ Frase da canção *Há tempos*, composição de Renato Russo presente no álbum de estúdio *As Quatro Estações*, de 1989. Em inúmeras entrevistas o compositor afirma que a disciplina cantada no verso é a autodisciplina.

Na prática a teoria é outra?

É preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo. Que reveja a questão da compreensão do mundo, enquanto, de um lado, produzindo-se historicamente no mundo mesmo, de outro, sendo produzida pelos corpos conscientes em suas interações com ele. Creio que desta compreensão resulta uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer [...].

Freire (2017, p. 170)

O bordão “na prática a teoria é outra” se transformou em uma pergunta e fomos buscar nas teses e dissertações defendidas no ProPEd-UERJ trabalhos que demonstraram ou apontaram evidências sobre a importância da corporeidade na educação. O ditado popular não pergunta, afirma. Será que a voz do povo tem razão? É bastante comum ouvir essa frase, ainda que em tom de brincadeira, quando nos colocamos a debater a relação entre a teoria e a prática. Mesmo que possamos assumir que são instâncias indissociáveis, fiz do ditado popular uma pergunta para pensar como nos apropriamos das pesquisas teóricas nas práticas.

Na página de publicações do ProPEd, encontramos o marcador “corpo” (palavra-chave) nos resumos de 126 trabalhos, entre dissertações e teses. Curiosidade quantitativa. Fruto da agitação do corpo que salta e muda de página para tocar o dado sem querer carregá-lo, talvez por receio de se perder entre números. Mas é preciso voltar e buscar nos que me antecederam, outras vozes-escritas.

No site da biblioteca do ProPEd, acessamos 93 dissertações e 33 teses buscando a palavra “corpo” nos resumos. Em muitos deles, a palavra corpo está associada à incorporação ou **corpo** docente, ou em sentidos outros pesquisados. Foi possível elencar 17 trabalhos entre dissertações e teses que, em algum sentido, indicam a necessidade de novas relações entre corpo e educação, ao demonstrar que a corporeidade, mais que um tema, é um tipo de saber fundamental para a vida e, logo, para qualquer atividade humana. Apresentei, ainda nas batidas, algumas vozes-escritas de colegas que deram sua contribuição para o programa de pós-graduação no qual esta pesquisa se desenvolve. A

posição contra os modelos conteudistas está presente e essas pesquisas defendem e valorizam o trabalho com corpo na educação¹⁶².

Fundamentado prioritariamente nas proposições de Foucault, este estudo envolve, ainda, as contribuições de Kant e Laban, este na área do estudo do movimento e os dois filósofos no tema da disciplina na educação, sob o prisma da ação corporal. Estabelecendo relações entre a escola, o corpo, a ética e a cidadania, concluímos que as práticas corporais dentro da escola necessitam de uma maior diversificação em termos de esforços básicos, objetivando uma ampla variação em termos de espaço, tempo e energia do movimento, e ainda que a comunidade necessita repensar os dispositivos de vigilância, sanção e exame, possibilitando a formação de outras subjetividades (Andrade, 2002).

Questões que a corporeidade clandestina à escola, corporeidade pós moralista em relação aos princípios, em muitos aspectos, anacrônicos, dos currículos oficiais, corporeidade juvenil e em fluxo, ou seja, em plenitude existencial e força estética, exigem tratar e ocupar espaço destacado nos encontros que só a escola promove e nem sempre aproveita em concreto e objetivo benéfico dos estudantes (Silva, 2017).

São necessários outros modos de educar e de ser. Esta frase chega como um indicativo que perpassa e aproxima os vários trabalhos elencados que versam sobre corporeidade. Mas a teoria não funciona como um decreto: sair de onde, para onde? Estão presentes nas práticas educacionais os saberes que defendemos teoricamente em relação à corporeidade? Queremos outras práticas, queremos mudar, ousamos, tentamos, arriscamos, erramos e acertamos. O que precisamos para um exercício profissional que não se quer meramente conteudista e disciplinador?

A corporeidade se faz presente no debate acadêmico¹⁶³ ao levar os cursos a incorporarem experimentações diversas, desse modo, indica que o paradigma moderno, sustentáculo de um certo modo de educar que privilegia o inteligível em detrimento do sensível, anda meio nocauteado pelos corredores de alguns departamentos universitários. Ao longo do trabalho, notas de rodapé apontam alguns desses encontros nos quais pude experimentar/estudar a corporeidade para além de leituras e debates, ou seja, enfrentando sua materialidade. Mas a felicidade de ver a mudança já acontecendo, aqui e ali, convive com um espanto: embora tenhamos muito conhecimento acumulado, problemas muito antigos insistem em permanecer! Muitas das práticas educativas se constituem como fantasmas de séculos passados. Continuamos com as carteiras enfileiradas, a lista de

¹⁶² Enquanto instituição disciplinadora, a escola sempre “valorizou” o corpo como objeto no qual o poder se centrou para domesticá-lo, padronizá-lo. A valorização do corpo nas abordagens que estão ecoando nos trabalhos elencados é de outra ordem. A valorização, nesse sentido, é do corpo como campo de forças, ainda que os trabalhos não estejam em diálogo direto com a perspectiva filosófica nietzschiana. Mas, em todos os trabalhos elencados, o corpo é via de conhecimento.

¹⁶³ No Brasil, a existência do Grupo de Estudos, Corpo e Educação na ANPED 2024 é um reconhecimento desse crescimento e do desejo de muitos de investigarem mais e melhor esta relação.

chamada, a predominância das avaliações escritas, as salas muitas vezes sem ventilação e sem acústica – precisamos gritar para sermos ouvidas. Adoecemos, sem voz, com dores e cansaço pela exaustiva rotina de trabalho.

Encontramos na ecosofia um chão que funcionou como um linóleo¹⁶⁴ e permitiu que a pergunta sobre corpo e educação fosse reformulada. Se queremos levar nossas práticas para novos paradigmas ético-estéticos – como nos provoca Guattari (2012a) ao nos convidar a pensar ecosofia – que espaço abrimos para experienciar sensações, para aprender a olhar, escutar, sentir? “A dobra do corpo sobre si mesmo é acompanhada de um desdobramento de espaços imaginários” (Guattari, 2012b, p. 135).

Alguém do passado conseguiu atravessar a barreira do tempo e chegou aos nossos dias. Assustado com um mundo tão modificado, foi levado a um médico e recebeu como prescrição ir a uma escola ou a uma igreja porque estes espaços institucionais mudaram muito pouco. Já ouviram isso em alguma conversa sobre educação? Eu, sim, muitas vezes.

As teorias que criamos circulam em que espaços? E aqui começo a pensar o espaço físico das escolas. De acordo com Guattari (2012b, p. 140):

O alcance dos espaços construídos vai então bem mais além de suas estruturas visíveis e funcionais. São essencialmente máquinas, máquinas de sentido, de sensação [...] que podem trabalhar tanto no sentido de um esmagamento uniformizador quanto de uma ressingularização liberadora da subjetividade individual e coletiva.

Que o incremento de estudos sobre/a partir/através do corpo não seja capturado institucionalmente e que produza teorias que mobilizem somente debates importantes. Teorias que podem até nascer de corpos que experimentaram vivências, mas os quais correm o risco de se tornarem enunciações vazias se não conseguirmos efetivamente modificar as práticas no espaço ao nosso redor. “O paradigma estético tem implicações ético-políticas porque quem fala em criação, fala de responsabilidade da instância criadora em relação a coisa criada [...] a própria gênese da enunciação encontra-se tomada pelo movimento da criação processual” (Guattari, 2012b, p. 123).

Ecosomática

Entre o campo que se deu após a pandemia, nas condições já relatadas, e este momento – que chamo de segundo ato –, realizei várias práticas e leituras novas. Processos foram desencadeados, o corpo foi se percebendo ecossistema, múltiplo em

¹⁶⁴ Piso especial para a dança, ideal para um bom deslizamento. É comum em salas de aula. Também é usado para revestir palcos, geralmente de madeira, para espetáculos de dança.

inúmeras outras formas de vida. Chegou à reflexão uma nova palavra: ecossomática: O trabalho somático unido às orientações ecológicas num só termo.

Os guardados da pesquisa do campo se misturaram com as etnografias sensoriais que eu mesma vivi. As horas sentada vendo vídeos dos encontros e relendo relatos lançavam-me em um desfiladeiro. Agarrava-me aos depoimentos de algumas estudantes nos quais falavam sobre a importância de terem participado, para não ficar só lamentando que tudo podia ter sido diferente. Compreensões do processo emergiam com suas falhas e potências. Um pensamento intrusivo insistia em me atormentar: quis fugir e não consegui. Dei aulas de corpo! E agora?

“A vida não tem roteiro!”, ecoava em mim a frase de Abujamra (informação verbal)¹⁶⁵ para sintetizar a impossibilidade de controlar os acontecimentos da vida. Assenti e me permiti ver a falta de controle do que aconteceu no campo como parte do processo, não como fracasso. Aceitei inspirações, misturas e percebi um “novo normal”, depois que “a pandemia funcionou como um lubrificante para as articulações do neoliberalismo ao forçar a digitalização das últimas instâncias do fazer e do viver que ainda resistiam à insaciável financeirização do capital” (Oliveira, 2022 p. 3). A educação se digitalizou, se tornou híbrida.

Com maior ou menor felicidade e com uma velocidade de desterritorialização cada vez maior, nossos fantasmas, nossos reflexos etológicos se encontram maquinicamente ligados em um mundo técnico-científico que está realmente engajado em um crescimento louco (Guattari, 2012b, p. 141).

Ciente de que esse processo tecnológico pode ser, em alguns contextos, oportunidade para democratizar acessos, à medida que melhoramos a infraestrutura de comunicação do país, fiquei ainda mais convencida sobre a importância e urgência de pesquisar sobre a relevância da sensibilidade na educação. Nesse sentido, “educação (do) Sensível” (Duarte Júnior, 2000)¹⁶⁶ me aproximou de estudos que ousam se perguntar:

Como investigar não se deixando limitar pelas fronteiras metodológicas tradicionais, válidas e aceitas quase como incontestes e assentes em modos e maneiras eurocentradas de pesquisar. Como ser, estar e habitar a pesquisa desde a experiência, desde o vivo, o pulsante, o relacional? (Godoy; Ribeiro, 2021, p. 4).

¹⁶⁵ Antônio Abujamra, ator e diretor de teatro, morto em 2015, fundador do grupo teatral “Os *Fodidos Privilegiados*”, do qual participei nos anos 90. Comandou o programa *Provocações*, da TV Cultura, de 2000 a 2015. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/videos/53217_abujamra-provoca-abujamra-a-vida-nao-tem-roteiro.html. Acesso em: 10 nov. 2023.

¹⁶⁶ Expressão presente no título da tese de João Francisco Duarte Júnior (2000), *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*.

Mudei a narrativa interna. Voltei às imagens e aos relatos do campo olhando para eles de modo diferente. Expulsei o pensamento intrusivo em uivos e lágrimas. Passei a me dizer: compartilhamos momentos semanais. Trocamos. Somos professoras atuantes ou em formação, em busca de aprender sobre nossa atividade. Com dúvidas, preconceitos, limitações, corpos distintos em um mundo em transição, comprometidas com o futuro da educação do qual nos propusemos a participar. Como nos vemos?

Sim: somos e estamos sendo complexos e plurais; por isso mesmo, singulares. Somos sujeitos minúsculos [...], também gestamos e guardamos o mundo em sua imensidão transbordante. Somos o mundo que transborda e desborda – ensina-nos as cosmovisões ameríndias mais uma vez (Godoy; Ribeiro, 2021, p. 3).

Para onde vamos? O que precisamos para suportar a imprevisibilidade do porvir? Ainda é possível uma pedagogia das singularidades? “A produção de subjetividade humana e maquínica é chamada a superar a economia de mercado fundada no lucro, no valor de troca, no sistema dos preços, dos conflitos e lutas de interesses” (Guattari, 2012b, p. 146).

A imagem privilegiada, conceito filosófico de Bergson (2011), adotado para dançar com *soma* e corpo-próprio, não pode aceitar a dicotomia corpo-mente, por ser da mesma natureza que as demais imagens do mundo. A imagem privilegiada percebe o exterior e o interior não como opostos, e sim num *continuum*. Somos receptividade e não invólucro. Recebemos estímulos e reagimos a acontecimentos “fora” de nós. Ao assumir/sentir a interação, percebemos que também nossos gestos afetam o “fora”. O fora e o dentro são ficções, estamos desde sempre imersos num meio.

Nesse sentido, perspectivas ecológicas e somáticas participam conjuntamente na elaboração de outros futuros e utopias possíveis, nos comprometendo com a mobilização de micro estratégias que talvez sejam menos suscetíveis de apropriação e submissão às categorias de corpo – objeto e Terra-recurso (Lima, 2022, p. 76).

A pesquisadora-bailarina propôs o termo “soma-ecossistema” para falar da interação entre somática e ecosofia. No entanto, a palavra “ecossomática”¹⁶⁷ reverberou

¹⁶⁷ “Propomos investi-las de uma dimensão ecológica, propondo o termo ‘ecossomática’. Isso questiona essas práticas como criatividades ambientais, não apenas em sua emergência – como resposta social à degradação do vivente –, mas também dentro do projeto de reinscrever a subjetividade corporal na continuidade de suas relações com o vivente” (Bardet; Clavel; Ginot, 2019, p. 23, tradução feita por IA). O texto original: “Nous souhaitons ici les investir d’une dimension écologique, en proposant le terme ‘écosomatique’. Celui-ci questionne ces pratiques comme créativités environnementales, non seulement dans leur émergence – comme réponse sociale à la dégradation du vivant –, mais également au sein du projet de réinscrire la subjectivité corporelle dans la continuité de ses relations au vivant.” (Bardet; Clavel; Ginot, 2019, p. 23).

em mim intensamente, deixando entrever muitas possibilidades. Na verdade, me apaixonei pela palavra “ecossomática”, que – ao guardar sons sibilantes – me lembra a sonoridade da palavra “silêncio”, e pelos processos que praticá-la despertaram em mim quando convidada a ampliar a consciência-de-si, do corpo-próprio, fundamento do saber somático, em uma dobra que acolhe a vida “dentro e fora” de si.

“Que formas de paixão podem nos tornar íntegros? A quais paixões podemos nos entregar com a certeza de que elas expandirão, e não diminuirão, a promessa de nossas vidas?” A busca de um conhecimento que nos permita unir teoria e prática é uma destas paixões. Na medida em que os professores contribuem com essa paixão, que tem de ser baseada fundamentalmente num amor pelas ideias que conseguimos inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico onde as transformações das relações sociais se atualizam concretamente e a falsa dicotômica entre o mundo exterior da academia desaparece (hooks, 2017, p. 258).

Ecossomática, aquele conceito que olhou pela cortina, chegou na dança para ajudar a pensar mais amplamente as forças visíveis e invisíveis que atuam nos nossos corpos.

Ecossomática é a designação de um campo de estudos e práticas somáticas “onde se trabalha uma rejeição à toda separação entre o corpo e seus outros, e um sentir de si como um meio para outros viventes – cuja presença torna possível nossa própria vida”. Pensar o campo somático a partir desta perspectiva não apenas sublinha a reciprocidade dinâmica do corpo com o seu ambiente, como também chama a atenção para sua participação no ecossistema, como algo que emerge de um campo de relações, um meio de partilha de um cotidiano comum com outros seres vivos (Lima, 2022 p. 74).

A ecossomática une a observação sensível do corpo em integração ecossistêmica. Talvez, tudo possa ser pensado como atividade ecossomática: andar, comer, dançar, dar aulas. Contudo, será necessário aprender a reconectarmos o corpo-próprio ao organismo vivo que habitamos, Gaia. Criar condições de trabalho somático e ecossomático é uma aposta que a materialidade dos corpos, experimentada sem a tentativa de moldá-los em esquemas pré-definidos, possa modular novas relações consigo e com os outros em determinados contextos. Desse modo, contribui-se para desfazer automatismos e ajudar a vivenciar sensações que ampliem a percepção da interdependência ecológica que necessitamos saber-sentir. Imagens do mundo e imagem privilegiada, ambas da mesma natureza, estão em *continuum*. Ou seja, a relação Homem e Natureza é uma relação de codependência e coprodução.

Só um trabalho rigoroso, que tome por ponto de partida as práticas e uma abordagem situada, ancorada em nossos territórios de vida e locais de trabalho, permitirá explicitar essas reivindicações, criticá-las, aprimorá-las, atualizá-las... É, portanto, a partir de uma perspectiva relacional que poderemos abordar uma série de questões em torno de experiências em que as práticas

somáticas e as orientações ecológicas se tocam de diversas maneiras (Bardet; Clavel; Ginot, 2019, p. 10, tradução feita por IA).¹⁶⁸

No território específico do campo da pesquisa, uma universidade pública, suas salas e seu entorno, assim como as participantes, o orientador e a pesquisadora, vivenciamos processos relacionais que se deram consciente e inconscientemente, sinérgica e cineticamente, entre corpos vivos e estruturas físicas de concreto.

O deslizamento conceitual, no linóleo criado pela própria pesquisa, permitiu que a questão do corpo e do trabalho somático se desdobrasse para a vida coletiva, ao considerar que qualquer paradigma ético-estético que estejamos buscando necessariamente precisa incluir nossos deveres para com a totalidade de seres vivos. O *soma* se tornou ecossoma na reflexão.

Podemos tirar considerações ético-políticas destas reflexões realizadas no âmbito das ciências biológicas: esta filiação comum de todos os seres vivos, de suas trocas e de suas relações nos incitam a reconsiderar os nossos deveres morais e éticos para com os outros seres vivos e a convidá-los para a nossa comunidade coletiva. Vida. Parece-nos que as práticas somáticas, ao propor um modelo Ecosoma de continuidade da vida entre si e o mundo, constroem silenciosamente um projeto cosmopolítico ao articular compromisso individual e ressonância coletiva (Bardet; Clavel; Ginot, 2019, p. 34, tradução feita por IA).¹⁶⁹

Transbordou como ausência, no âmbito institucional da formação pedagógica de uma universidade pública, o saber somático e, mais ainda, o ecossomático. Compartilhamos movimentos, falas e sentimentos sobre essa ausência meio doída e dispersa. E tão caro quanto novo, os estudos ecossomáticos engatinham como o bebê que esteve no quarto encontro ou na tela como professor, no sétimo. No engatinhar deste estudo específico, o que podemos é transpirar fragmentos e imagens (Figura 13, Figura 14, Figura 15, Figura 16, Figura 17, Figura 18), para afirmar a necessidade deste saber vir a ser mais e mais praticado como cura da desconexão com as energias vitais da terra, talvez por estarmos por demais conectados nos dispositivos tecnológicos que nos aceleram.

¹⁶⁸ O texto original: “Dans les deux cas, seul un travail précis prenant pour point de départ les pratiques et une approche située, ancrée dans nos territoires de vie et lieux de travail permettra de préciser ces revendications, de les critiquer, de les affûter, de les actualiser... C’est donc a partir d’une perspective relationnelle qu’on pourra soulever une série de questions autour d’expériences où les pratiques somatiques et les orientations écologiques se touchent de diverses manières.”

¹⁶⁹ Texto original: “De ces réflexions menées dans le cadre des sciences biologiques, nous pouvons tirer des considérations éthico-politiques: cette affiliation commune de tous les êtres vivants, de leurs échanges et de leurs relations nous incite à reconsidérer nos devoirs moraux et éthiques envers les autres êtres vivants et à les inviter à notre communauté collective. vie. Il nous semble que les pratiques somatiques, proposant un modèle Ecosoma de continuation de la vie entre soi et le monde, construisent silencieusement un projet cosmopolitique articulant engagement individuel et résonance collective” (Bardet; Clavel; Ginot, 2019, p. 34).



Figura 13: Intervenção artística urbana na praia do Flamengo, RJ
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 14: Criança no quintal de casa e crianças da Aldeia Viva¹⁷⁰
Fonte: Grupo de *WhatsApp* da Aldeia Viva. Autor desconhecido.

¹⁷⁰ Aldeia Viva/Creche parental: uma experiência de educação não formal inspirada por uma educação viva e consciente, que funcionou na cidade de Cabo Frio entre os anos 2017 a 2022.



Figura 15: Horta da Aldeia Viva

Fonte: Grupo de *WhatsApp* da Aldeia Viva. Autor desconhecido.



Figura 16: E.E. XI CIFE: Estudar?

Fonte: Acervo da pesquisadora. Autor desconhecido.



Figura 17: Montagens do retiro *Estudos indóceis*, da metodologia AND, Guapimirim, RJ, 2022
 Fonte: Acervo da pesquisadora. Foto por Fernanda Eugênio.



Figura 18: E.E. XI CIFE: Estudar?
 Fonte: Acervo da pesquisadora.

Espaço

Relatei no prólogo o avanço para estabelecer um espaço físico para o trabalho de campo. A ausência de espaços preparados/pensados para práticas de movimento sinaliza que práticas ético-estéticas, corporais, que possam contribuir para oportunizar outros modos de subjetivação e outras ordens de sociabilidade, não são ainda consideradas relevantes no que tange abrir/construir espaço físico para que elas aconteçam.

Há 35 anos Guattari alertava: “O mundo não muda mais de dez em dez anos, mas de ano em ano. Neste contexto, a programação arquitetural e urbanística parece caminhar a passos de dinossauros” (Guattari, 2012b, p. 141). Em espaços físicos tão precarizados, como na maioria das escolas de educação básica e de formação de professoras, que subjetividades são produzidas?

No campo da educação parece já termos entendido o que Foucault (1997) nos apontou: a escola disciplina os corpos à medida que os dociliza ao constrangê-los. No entanto, se criticamos, repetimos. Sabemos as consequências desse constrangimento? Seria próprio do processo civilizatório impor constrangimentos corporais para educar?

A letra é consequência de uma aprendizagem humana, do conflito entre a mão livre que quer e pode fazer milhares de movimentos e a opressão exigida pela forma concreta da letra. A forma da letra que se escreve, mesmo manualmente, é a imposição de um destino aos movimentos da mão; tudo o que os músculos da mão podem fazer desaparece face ao que os músculos da mão devem fazer. Trata-se de uma luta entre direitos e deveres da mão, **conflito físico, pois claro, que a boa civilização transforma em algo agradável: aprender, é o seu nome** (Tavares, 2021, p. 147, grifo meu).

Repito esta passagem da belíssima obra de Tavares (2021), *Atlas do corpo e da imaginação*, para nos lembrar que este constrangimento está mais naturalizado do que gostaríamos de pensar/aceitar.

O que uma mão livre pode fazer nascer? Chega a batida gostosa de “Estatuinha”¹⁷¹, canção de Edu Lobo, para embalar o esperançar e nos lembrar que a mão é livre para além da escrita.

Muitos driblam as fileiras ao sentar os alunos em círculo, permitindo que nos olharmos de frente e não para a nuca! A roda desfaz a hierarquia dos que sempre se sentam na frente, transformando a dinâmica dos olhares e da atenção. Uma simples mudança de lugar dos corpos num ambiente e tanta coisa muda! O que mais podemos permitir aos corpos? Fazer ou deixar acontecer, ao perder um pouco o medo do que pode irromper se

¹⁷¹ Música de Edu lobo que integra o álbum *Edu canta Zumbi*, de 1968.

ousarmos libertar os corpos? Quais espaços outros podem ser elencados como lugar pedagógico?

Nesta cena, a pergunta guia é: qual é a qualidade do espaço/ambiente das nossas escolas? Ela chega assim, generalista, embora ciente da heterogeneidade dos sistemas de ensino e de que há situações distintas em cada região. Evidentemente este questionamento não se desvincula da preocupação material em relação aos investimentos públicos na educação durante os diferentes governos, nem dos cruzamentos entre educação e outros fatores sociais que podemos encontrar, desde saneamento básico de uma pequena cidade, segurança, merenda escolar, até a formação de professores.

Não pretendemos abordar a dramática falta de investimentos em educação. Queremos analisar a relação escola e ambiente a partir de uma maneira de pensar que determina tal relação. Essa maneira de pensar parece não ser condicionada somente pela quantidade de dinheiro investido, mas também pela intenção que orienta o uso desse dinheiro em prol da educação que se deseja. Assim, ultrapassa-se a questão de quanto dinheiro foi investido ou da competência para gastá-lo, buscando-se cair no chão de Gaia, em companhia da ecosofia/ecossomática. Para tanto, o espaço escolar precisa ser pensado como lugar de práticas que propiciem experiências de conexão consigo mesmo e com o ambiente.

Ao longo da pesquisa, um estranhamento: a educação tem uma longa história de diálogo com a arquitetura dos locais de educação infantil, preocupação essa que não aparece tão claramente em relação a outras etapas escolares. Tampouco se fará distinção entre o sistema público e o privado, mas sim como podemos pensar a adaptação entre ambiente e propostas pedagógicas. Assim, inspiramos-leituras que tratam do tema na educação infantil e expiramos-escrita pensando os outros segmentos, inclusive a universidade, lugar de conhecimento e pesquisa, ao assumir “a condição do ambiente escolar como lugar pedagógico” (Azevedo, 2012, p. 3494). A construção de conhecimento exige que a relação aluno e ambiente seja cuidada em todas as etapas educativas.

O grupo de pesquisa [Ambiente-Educação \(GAE\)](#)¹⁷², da UFRJ, expande a questão ao ampliar o lugar-escola considerando outros espaços da cidade como escola¹⁷³. No

¹⁷² Disponível em: <http://www2.gae.fau.ufrj.br>.

¹⁷³ Nos CIFE XI e XII, anos 2022 e 2024, respectivamente, o NEFI criou uma proposta de participação intitulada **Exercícios Errantes** e convidou os participantes a vivenciarem formas de estudar ocupando espaços da UERJ, sede do evento, que não fossem as salas de aula, bem como outros espaços livres da cidade. Isso serviu como forma de experimentarmos a ampliação que dialoga com o conceito de Educação

corpo somático, ou como definimos corpo neste trabalho, o limite entre dentro e fora é posto em questão e busca estratégias educacionais que deem menor ênfase a esta distinção, o que nos leva à ecosofia, que vai de encontro à valorização da razão como única fonte de conhecimento. O corpo é abertura e a interação pessoa-ambiente determina as possibilidades educacionais. A qualidade da educação que buscamos está, pois, intimamente, ligada à arquitetura.

É valiosa a contribuição das publicações disponibilizadas gratuitamente pelo GAE, envolvido nessa temática há mais de dez anos. O grupo pesquisa estabelecimentos de educação infantil cuja legislação específica é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que explicitam os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (PNQE) (MEC, 2006). Neste trabalho, no entanto, voltamos o olhar para qualquer lugar de conhecimento, o que já é indicado pelo grupo ao mencionar que “o termo escola adotado [...] serve para designar a todas as instituições educacionais, reconhecendo a especificidade de cada nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)” (Aquino *et al.*, 2008, p. 2). O desafio assumido pelo GAE de pensar interdisciplinarmente, para criar conhecimento, é o que nos interessa no diálogo entre educação e ecosofia. A arquitetura entra na dança.

[...] buscamos promover desde o início a conscientização de todos sobre a importância do espaço físico/ambiente construído no processo educativo. Essa conscientização demanda a formação de uma equipe interdisciplinar, composta por professores, arquitetos, engenheiros, profissionais de educação e saúde, administradores e representantes da comunidade, permitindo que os diferentes saberes e objetivos sejam por eles compartilhados. Adota-se, assim, uma perspectiva sócio-histórico-cultural que permite visualizar as relações e trocas entre sujeitos-e-ambiente. Assim o fazendo, assumimos juntos o desafio de um processo de concepção dos ambientes educacionais, que busque responder às questões de todos o grupo interdisciplinar, integrando objetivos ambientais, pedagógicos, econômicos e sociais (Aquino *et al.*, 2008, p. 2).

Ao entrar no baile, a arquitetura abraça a educação, olham-se, reconhecem-se, caminham juntas há muito tempo, e, por afirmarem que “o espaço físico expressará a pedagogia adotada” (Faria, 1998, p. 95), buscam a ecosofia para que a coreografia a ser desenvolvida esteja preñe de possibilidades de conexão, com um paradigma que integre corpo-natureza, corpo-conhecimento.

integradora e Cidade educadora, citados por Giselle Azevedo (2012) no artigo, sobre o papel da arquitetura escolar no cotidiano da educação. Os participantes visitaram/passearam pela cidade para estudar, olhamos as rachaduras, os corredores, as árvores, as escadas, ou seja, experimentamos espaços e modos de estudar.

Há muitos documentos referentes à edificação dos estabelecimentos (infantis) de educação: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil; Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil; Plano Nacional de Educação (PNE). Esses documentos, elencados pelo GAE, afirmam a relação intrínseca entre ambiente e pedagogia. Desde a promulgação da LDB (Brasil, 1996), até nossos dias, conquistas já podem ser verificadas em relação às escolas de educação infantil, como, por exemplo, a escala do mobiliário – mas há muito a conquistar. O GAE denuncia a dificuldade de diálogo dos atores envolvidos.

Reconhecendo que há mais de duas décadas vem-se discutindo e propondo, de forma oficial e abrangente, diretrizes para uma Política Nacional para a Infância [...] verifica-se que a questão de infraestrutura para espaços físicos destinados à Educação da pequena infância carece de uma interlocução profícua entre seus promotores, isto é, os profissionais de EDUCAÇÃO E ARQUITETURA. Para tanto, nós da GAE – Grupo Ambiente e Educação, ampliamos as discussões e os diferentes olhares sobre espaço/lugar, visando construir (e reestruturar) ambientes físicos destinados à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilitem a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. Entendemos as unidades de Educação Infantil como contextos de desenvolvimento das várias dimensões humanas [...] (Aquino *et al.*, 2008, p. 8).

Uma possível causa dessa falta de diálogo não poderia estar exatamente no nosso modelo educacional, que compartimentaliza o conhecimento, valorizando conteúdos ultra especializados em cada área, mas que, por estarem didaticamente separados, nos dificulta reuni-los?¹⁷⁴

A ecosofia pensa articulações ético-estéticas para o desenvolvimento das várias dimensões humanas, convidando-nos a um pensar ecológico que não separa o ambiente do social, nem estes da subjetividade humana. Com esta visada, refletimos sobre o espaço físico das salas de aula e o impacto da relação entre a escola e a UERJ com a cidade, no campo desta pesquisa, afirmando “que a forma de organização de ambientes [...] expressa a filosofia educacional e a qualidade dos cuidados ali existentes” (Aquino *et al.*, 2008, p. 8).

A dificuldade de encontrarmos um espaço possível para as práticas corporais que a pesquisa demandou foi relatada no prólogo. Dificuldade-revelação da ausência de

¹⁷⁴ O sentimento de alegria e comunhão que vivenciei em dois encontros específicos para pesquisadores do corpo ocorridos em 2024, Redes e GE Corpo e Educação da ANPED, já citados, convive com a sensação de falar para a “bolha” como um desabafo de sala de aula, que aponta a falta dos que não comparecem para os estudantes presentes.

espaços adequados para estudar o corpo, com o corpo, na formação inicial, tal qual a analisamos, no curso de pedagogia oferecido pela UERJ, no *campus* Maracanã.

O desafio é enorme, pois, na ausência de um espaço conveniente na UERJ, campo desta pesquisa, não estamos falando de elaborar um projeto arquitetônico, mas de uma edificação antiga, cuja história é de luta contra o ataque de muitos governos à educação pública. Esse duelo é visível nas marcas, que o descaso espalha pelo ambiente.

Em 2022, no X CIFE, “Estudar?”, Sulamita Freire apresentou a proposta de “Busca errante por rachaduras”¹⁷⁵ e nos convidou “a pensar caminhos entre as fissuras e a estrutura posta”. Em algumas imagens realizadas por ela, visualizamos a precariedade material do prédio (Figura 19), mas vimos nas rachaduras a possibilidade de

pensá-las como aquilo que extrapola e tenta ser suprimido, mas ainda assim emerge. [...] E se buscássemos caminhos entre as fissuras e a estrutura posta? E se abraçássemos aquilo que transgride como parte fundamental justamente por desestabilizar a estrutura?



Figura 19: Parede da UERJ
Fonte: Acervo da pesquisadora. Foto por Sulamita Freire.

¹⁷⁵ No prelo.



Figura 20: Intervenção artística na rachadura
Fonte: Acervo da pesquisadora. Foto por Sulamita Freire.

Neste exercício do pensar, o saber somático entra pelas fendas simbólicas dessa estrutura, reconhecendo sua herança e propondo que pensemos escola/instituições de ensino como espaços de reinvenção. Nesta cena, a reinvenção é do próprio espaço (Figura 20).

Historicamente, as edificações escolares seguem modelos de padronização para baratear custos¹⁷⁶, mas é urgente que inventemos escolas que sejam espaços possíveis para novas possibilidades de educar para os desafios do nosso tempo.

¹⁷⁶ Um exemplo disso são os CIEPS, edificações que são uma marca na paisagem do estado do Rio de Janeiro, por terem sido construídos em locais de grande visibilidade. Foram desenhados por Oscar

A produção atual da arquitetura escolar desconectada das relações pessoa ambiente sinaliza a necessidade de uma nova abordagem sobre a problemática, que reconheça sua multidisciplinaridade, abrangência, e que pense sobre os significados do ambiente no processo de construção do conhecimento. Essa abordagem vai exigir uma mudança de atitude nas práticas tradicionais de concepção do edifício escolar, consolidando um compromisso entre arquitetura, educação e meio-ambiente (Azevedo, 2009, p. 10).

No caso da querida UERJ¹⁷⁷, não se trata de construir uma universidade, mas de habitar a universidade que temos. E como a habitamos? Que questões educacionais podem estar relacionadas ao ambiente-UERJ e o que fazemos a partir disso para que a formação de professores, especificamente neste caso, a pedagogia, contribua para qualidade do estudar ou qualidade de vida, identificando estudar com o viver e viver com estudar? De acordo com Aquino *et al.* (2008, p. 7), como “identificar de que maneira os setores e os profissionais envolvidos podem contribuir, de acordo com suas responsabilidades e competências, para melhoria da qualidade da educação”?

A competência do GAE nos presenteia objetivamente com recomendações em relação à atuação dos vários atores sociais envolvidos e que precisam dialogar entre si (Aquino *et al.*, 2008). Entre os conceitos e recomendações, a questão ambiental se faz presente, indicando que as pesquisas desenvolvidas estão alinhadas à proposta da ecosofia, ainda que não explicitem o conceito.

Nos dias de hoje, o edifício escolar tenta acompanhar, ainda que lentamente, as novas filosofias da educação e a uma visão diferenciada da criança daquela de séculos atrás. Ao mesmo tempo, o “fenômeno globalizante” – com suas ramificações ecológicas e econômicas – implementa uma conscientização mundial de proteção ao meio-ambiente, refletindo na filosofia e nas questões debatidas nas escolas, e principalmente, na relação usuário, ambiente construído e ambiente natural. O desenvolvimento de uma nova consciência de respeito à vida, internalizando papéis e responsabilidades sociais, vai ao encontro com a construção de uma abordagem mais abrangente, que inclui a discussão dos conceitos de sustentabilidade para a melhoria da qualidade de vida (Azevedo, 2009, p. 7).

Esta investigação não encontrou nos documentos nenhuma menção à ausência de espaços para trabalhos corporais. Claro que em cursos específicos eles estão presentes, mas estamos considerando interdisciplinaridades, ainda que com a utilização comum de espaços já existentes.

Niemayer, para o projeto de Educação integral do governo Brizola. “[...] porém, o caso dos CIEPs evidencia a fragilidade da utilização de projetos-padrão, sendo adotado sem uma análise aprofundada a respeito das especificidades climáticas e socioculturais de cada região, apresentando, muitas vezes, dificuldades de implantação e o comprometimento da qualidade ambiental” (Azevedo, 2009, p. 6).

¹⁷⁷ Essa escrita deseja apresentar rastros do processo. Lembramos que o doutorado se faz também nas disciplinas cursadas. Apresento, no “Apenso 1”, uma crônica escrita como atividade de avaliação da disciplina *Produção de conhecimento*, cursada via on-line, em 2021. Nessa crônica, informalmente cito alguns aspectos da história da edificação da escola-universidade que abriga esta pesquisa.

Vazio

A trajetória da pesquisa fez emergir o desejo e a possibilidade de pensar um espaço vazio como lugar-pedagógico. Vazio no sentido literal, ausência de objetos, que permita não apenas ações corporais fluidas, mas também o próprio vazio, percebido como uma sensação física que pode muitas vezes acompanhar as preparações artísticas na dança ou no teatro, após maratona de exercícios. A exaustão possibilita extrapolar o que a consciência comanda. O cansaço físico abre janelas para a criação. Cansaço radicalmente diferente daquele de um corpo explorado pelo capital e que apareceu nos relatos das jovens participantes da pesquisa que chegavam cansadas, desanimadas.

Byung-Chul Han (2017), em *A sociedade do cansaço*, em diálogo com Handke, autor de *Ensaio sobre o cansaço*, que divide o cansaço em dois, traz uma diferenciação entre cansaço e esgotamento: “[...] ‘o cansaço fundamental’ é tudo menos um estado de esgotamento no qual estamos incapacitados de fazer alguma coisa” (Han, 2017, p. 73). O cansaço fundamental é apresentado como uma capacidade espacial e inspiradora.

O cansaço do corpo-explorado é triste, doloroso, paralisante. Por outro lado, o cansaço do trabalho que o corpo faz ao experimentar seus limites é extasiante, alegre e inventivo¹⁷⁸. É quando ele chega que desistimos de comandar o corpo, ilusão consolidada em nós, com grande contribuição do processo escolar. Esta sensação, comumente compartilhada nos grupos de formação artística, ganhou voz nos estudos de Elias (2004).

O rigor era uma marca desta experiência. Nas oficinas de treinamento, trabalhamos diversos tipos de exercícios, de corpo e de improvisação, que nos levavam à exaustão física, e através dela podia-se chegar a uma espécie de abandono. Naquele estado ficávamos mais abertos, nossos reflexos eram melhores: nosso corpo e nosso pensamento ficavam num estado de permanente atenção e concentração. [...] recorro fisicamente de certas sensações: sensação de êxtase, de plenitude, de júbilo, de vazio (Elias, 2004, p. 1).

Brook, objeto de pesquisa da artista-pesquisadora supracitada, menciona esta diferença de potência entre um cansaço físico e criativo e um cansaço constrangedor e exploratório do corpo.

O corpo então sabe a diferença entre dois relaxamentos – a suave moleza de um corpo exaurido de tensão a dizer a si mesmo para relaxar e o relaxamento de um corpo alerta quando as tensões são afastadas pela intensidade do ser [...] (Brook *apud* Elias, 2004, p. 20).

¹⁷⁸ Esta lembrança refere-se, particularmente, aos trabalhos vivenciados no Centro de Pesquisa Teatral (CPT) coordenado por Antunes Filho, que adotava a exaustão como parte de seu método. Nesse grupo, nos anos 90, conheci a obra de Peter Brook e sua conceituação do vazio que aqui germina em lugar pedagógico.

Brook, diretor e pesquisador das artes cênicas e cinematográficas, entre teoria e prática, vai ao longo de sua obra constituindo o conceito de vazio (*The Empty Space*, 1968) que, de ausência de cenário, se desdobra para a noção de um espaço qualquer, até ser investigado como um vazio na experiência interior do ator. Nos interessa possibilidade de pensar o espaço áulico como sempre no presente, tal qual no teatro.

O teatro existe apenas no momento preciso em que estes dois mundos – o dos atores e o da audiência – se encontram: uma sociedade em miniatura, um microcosmo trazido conjuntamente, toda noite para o interior de um espaço. A regra do teatro é dar a este microcosmo um gosto ardente e veloz de um outro mundo no qual nosso mundo presente é integrado e transformado (Brook *apud* Elias, 2004, p. 148).

Assim como no acontecimento teatral, na sala de aula o jogo se dá entre os corpos dos atores sociais envolvidos na cena específica, discentes e docente. A qualidade e a potência do jogo depende em grande parte do ambiente. Para pensar a relação pessoas-ambiente na educação nos interessa o vazio como ausência de “cenário”. Vimos a dificuldade de realizar exercícios somáticos em salas repletas de mobiliário. Para estudar/experimentar corpo é preciso cuidar do espaço nas formações iniciais. Daí resulta que o problema de “pedra e cal”, apontado por Paula Lima, e, também, um teatrólogo – vai além da construção de edifícios para escolas.

Se entendermos a importância de traçar estratégias educacionais desde o paradigma ético-estético-pedagógico proposto por Guattari (2012a), ou seja, a ecosofia, torna-se relevante repensar a arquitetura escolar. Isso é imenso e nossa contribuição é considerarmos trazer para a escola espaços vazios (e limpos) nos quais possamos trabalhar a dimensão somática. Claro que, no desdobramento de *soma* para *ecosoma*, vem a ser importante também aspectos estruturais da arquitetura, desde os materiais, a acessibilidade, até a fauna e flora possíveis de conviver no território escolar. Mas ainda que sonhe com escolas mais verdes, neste momento, o recorte é menor. Por isso, nos limitamos, nesta cena, a pensar uma sala apropriada para trabalhos somáticos. Trabalhar o corpo só pode ocorrer no tempo presente, na relação dos sentidos – lembrando que o presente é sensorio-motor. Um espaço cheio de informações prévias predispõe, e muitas vezes determina, a experiência que ali pode acontecer.

Pensar o vazio como lugar pedagógico é afirmar o vazio como condição de possibilidade para a emergência de acontecimentos. O vazio não é uma neutralidade, mas brecha para relações entre os corpos presentes, no presente. O vazio, como lugar pedagógico, se apresenta, então, como oportunidade para que os corpos se experimentem,

se relacionem, se toquem. O vazio de uma sala de aula ao criar utilidade, como afirma Lao-Tzu, sábio chinês taoísta.

Trinta raios cercam o eixo: a utilidade do carro consiste no seu nada. Escava-se a argila para modelar vasos: a utilidade dos vasos está no seu nada. Abrem-se portas e janelas para que haja um quarto: a utilidade do quarto está no seu nada. Por isso o que existe serve para ser possuído e o que não existe, para ser útil (Lao-Tzu, 1995, XI, p. 47).

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la (Brook *apud* Elias, p. 44).

É o hábito e o conservadorismo que nos levam a crer que o teatro precisa de palco, cenário, luz, música, poltronas. Um certo tipo de teatro, sim, requer. Assim como algumas atividades educativas precisam de dispositivos técnicos para a diversidade de atividades que podemos criar. Mas, para o trabalho somático, o corpo humano é o lócus do próprio trabalho. Isso não significa que o resto não tenha importância.

A educação comprometida com a somática precisa conquistar espaços para trabalhos com o corpo. Não se trata de adestrar as futuras professoras, mas ajudá-las a permanecer atentas e em contato consigo mesmas e com o espaço, a identificar automatismo e constituir presenças disponíveis e com disposição para aprender-ensinar.

Oferecer o vazio como espaço pedagógico pode ser amedrontador. O vazio possibilita o desconhecido e, diante dele, sobrevém o medo. O vazio não conta nenhuma história, não sugere nenhuma ação. Paradoxalmente, diversas ações se tornam possíveis nos convidando a experimentar.

Sem pretensão de ilustrar, convido a visitar a trilogia [Vazio](#), de [Nelson Felix](#)¹⁷⁹, artista plástico brasileiro, que oferece caminhos outros, também sensíveis e somáticos – se experimentarmos os espaços expositivos.

¹⁷⁹ Disponível em: <https://nelsonfelix.com.br/biografia.php>;
<https://nelsonfelix.com.br/obras/projetos/vazios/>.

Saberes docentes

Seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença.

Paulo Freire (2015)

O que é preciso para ser professora?

No apagar das luzes do século XX, Edgar Morin, por uma ação da Unesco, escreve sobre os sete saberes necessário à educação do futuro, que citamos por força da história: saber que o conhecimento está propenso ao erro; saber ligado ao conhecimento pertinente (inteligência geral); saber se conhecer como ser humano multidimensional; saber sua identidade terrena; saber enfrentar as incertezas; saber pôr em prática a compreensão; e saber pôr em prática a ética do gênero humano (Morin, 2001). A obra não pretende oferecer um programa, e sim uma visada futurística da educação ao nos alertar e convidar para a urgente tarefa de construirmos uma sociedade mais solidária, tanto no que se refere às relações interpessoais, quanto em relação ao ambiente, ao planeta Terra, a mãe Gaia. No Brasil, pouco antes da publicação de Morin, em 1996 Paulo Freire lançava a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à formação docente*, que evoco para reforçar a íntima relação da educação do futuro com os que irão estar na linha de frente para defendê-la.

Os dois trabalhos supracitados, elencados entre tantos outros, pela importância e repercussão que tiveram no debate educacional, dialogam com os ataques que a educação passou a sofrer duramente nas duas últimas décadas do século passado.

[...] nas últimas duas décadas do século XX a educação tem sido acusada, com insistência e vigor, de não cumprir convenientemente seu papel. Essa intimação além de estender-se à escola, atingiu, também, e, especialmente, os professores, considerados os principais responsáveis pela crise dada à falta de saberes necessários ao exercício da docência (Gauthier *et al.*, 1998 *apud* Puentes; Aquino; Quillici Neto, 2009, p. 170).

No Brasil, novas políticas públicas de incentivo à formação docente foram implementadas e surgiram novos cursos de licenciatura, como indica o artigo “Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas”, publicado na revista *Revista HISTEDBR On-Line* (Borges; Aquino; Puentes, 2012), da Universidade de Campinas.

A partir de 1980, surgiu um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura [...] esse período sofreu também influências das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire, com resquícios, ainda da opressão da ditadura militar. [...] há um aspecto significante neste

período, uma vez que nos anos 80, acontece uma ruptura com o pensamento tecnicista [...] diversos educadores produziram explicitamente concepções avançadas sobre formação docente [...] (Borges; Aquino; Puentes, 2012, p. 101).

Nos anos 90¹⁸⁰, o número de cursos e pesquisas sobre formação de professores aumentou expressivamente, ainda que com propostas orientadas por políticas neoliberais, ao romper com a perspectiva mais progressista da década anterior, na esteira da política mundial marcada pela influência de Margaret Thatcher e Ronald Reagan.

Entramos nos anos 90 denominado de “década da educação”, que representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante. A educação e a formação de professores ganham, nesta década, importância estratégica para a realização das reformas educativas, particularmente a partir de 1995, quando teve início o Governo Fernando Henrique Cardoso (Freitas, 2002, p. 142).

Sem nos determos no triste fato desta contaminação neoliberal, o incremento das políticas públicas seguiu com a indicação de uma linha que se sustenta na premissa da existência de certos conhecimentos, saberes ou competências que um docente precisa dominar. “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas em 2002, com preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores” (Borges; Aquino; Puentes, 2012, p. 106).

Saberes, conhecimentos ou competências? Sobre a distinção desses termos, Puentes, Aquino e Neto (2009), após a análise de onze estudos, indicam que as distinções não chegam a ser significativas. Apesar de ciente da problemática levantada em alguns trabalhos, que propõem distinção entre os termos, o artigo conclui que, independentemente dos termos empregados, os autores dos onze estudos analisados se referem a “conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor” (Puentes; Aquino; Quillici Neto, 2009, p. 182). Nesse mesmo artigo, a busca pelo termo “corpo” nos leva a dois estudos. No de Gauthier, aparece em uma palavra derivada: “[...] o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática do magistério e que poderão, eventualmente, ser **incorporados** aos programas de formação de professores” (Puentes; Aquino; Quillici

¹⁸⁰ Movimento que pude acompanhar de perto por trabalhar, neste período, no canal de televisão do MEC, TV Escola, e no qual, por meio do programa *Salto para o futuro*, três educadores debatiam, diariamente, ao vivo, as políticas públicas para a educação que estavam sendo criadas. Ocupei diversos cargos neste canal e visitei escolas em todo o território nacional. O canal TV Escola, por ser um canal do MEC, funcionava como um dispositivo governamental de propagação das políticas do então governo FHC.

Neto, 2009, p. 176, grifo nosso). Ou seja, não faz referência propriamente a corpo, no sentido que esta pesquisa busca pensar. Já no de Freire: “[...] ensinar exige a **corporeificação** das palavras pelo exemplo, na medida que pensar certo é fazer certo” (Freire, 1996 *apud* Puentes; Aquino; Quillici Neto, 2009, p. 175, grifo nosso). Em Freire, “corpo” também está em uma palavra derivada. Contudo, esta passagem inspirou as reflexões apresentadas na “Carta à Freire”, além de ter sido trabalhada no campo da pesquisa.

“Corporeificação” aparece no trecho da obra *Pedagogia da autonomia* (Freire, 2015) como “seguir um exemplo”. Estaria o exemplo, indicado por Freire (2015), no âmbito da moral? Esse aspecto aparece explicitamente em outro saber elencado: ensinar exige estética e ética. “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (Freire, 2015, p. 34). A moral que defende Freire (2015) seria um elemento ontológico da natureza humana que se sabe inacabado e com responsabilidade histórica.

Apesar de em muitas passagens de suas obras Freire usar a expressão “corpo” e “alma”, ou somente “alma”, não consideramos que o autor esteja alinhado a perspectivas dualistas que hierarquizem o inteligível sobre o sensível.

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não “blá-blá-blantemente”, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo 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 com esta apenas (Freire, 2017, p. 29).

Fruto de seu tempo e sua formação, Freire centra seus interesses na prática política, e essa nunca é desencarnada. Morin (2001) também indica a importância de saber nossa identidade terrena. Esta será sempre corpo e, nesse sentido, não podemos acusar nem mesmo Descartes de abandonar o corpo, pois, apesar de afirmar extensão e pensamento como substâncias distintas e ter seu projeto teórico (dualista) vitorioso e definidor do senso comum até nossos dias, o autor define o **H**omem¹⁸¹ como ser composto¹⁸².

¹⁸¹ Homem em maiúscula para nos lembrar do contexto histórico dessa teoria que hoje combatemos e para qual reivindicamos a modificação da estrutura linguística, colonialista e machista, que se refere a humanidade pelo gênero masculino.

¹⁸² “Daí é inteiramente manifesto que, não obstante a soberana bondade de Deus, a natureza do homem, na medida em que ele é composto do espírito e do corpo, por vezes possa ser deficiente e enganadora” (Descartes, 2005, §40, p. 132).

A materialidade que busco afirmar aparece em outra passagem da mesma obra de Freire (2015), por um gesto que o patrono da educação brasileira relata de sua história enquanto aluno:

Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, ermo, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribui à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje (Freire, 2015, p. 43).

Este relato pode conectar-nos a nossas próprias histórias. Que gestos lembramos dos nossos professores? Quais foram acolhedores? Quantos foram ameaçadores? Quais os caracterizavam nas brincadeiras juvenis? Como nos lembramos dos nossos professores?

Imagens se atualizam e me emocionam “como se tivessem acontecido hoje”, como escreve e nos inspira nosso patrono. Mais que nomes ou matérias dadas, chegam como fotos de sorrisos, de caras bravas, de pequenos gestos de corpos dos que passaram por mim deixando sua marca.

Um simples balançar de cabeça, um gesto¹⁸³, um recorte expressivo do corpo preme de expressão. A intensidade do gesto do professor transborda na narrativa como força performativa, um ato estético possível de ser lido em múltiplos sentidos.

A dimensão performativa do gesto na prática docente responde ao imperativo de uma docência ética, política, visto que reintegra o corpo – que constitui um próprio, um singular – no social – espaço do plural, na relação mesma com a experiência. A tarefa de ensinar e aprender não seria então aquela de fazer construir em si os gestos significativos produzidos pelo outro e para o outro? Não seria esse o desafio de uma educação que intui, que enseja ser atual? Para isso, concorre a ação estética presente no gesto (Pereira, M., 2010, p. 562).

¹⁸³ É possível pensarmos gesto didático de forma mais ampla. O planejamento, por exemplo, é também um gesto didático. Mas nos interessa o recorte motor e, por isso, estamos aqui a considerar gesto no sentido físico. Uma determinada ação física.

Afirmar a corporeidade como um saber docente presente no ato estético e motor nasce de um corpo de quem nunca o compreendeu como conceito até muito recentemente. A formação artística em dança e em teatro parte da relação do corpo com a gravidade. Dançar é brincar com a gravidade, senti-la, tentar escapar dela e de novo ceder. Depois de muitos anos como profissional de artes, cursei a licenciatura em filosofia e não tive uma aula sequer que relacionasse a atividade para a qual eu estava sendo preparada a exercer com um esforço do corpo. Mesmo ao estudar Nietzsche ou Spinoza, filósofos que escreveram importantes textos nos quais combatem o dualismo e enfatizam a importância do corpo, nunca vivenciei dinâmicas de estudo distintas de quando estudei Descartes ou Kant. O corpo, ao longo da formação docente, jamais deixou de ser apenas um conceito.

Formadas, lançamo-nos ao fazer-dar-aulas com o que podemos e o que temos. A heterogeneidade das condições de trabalho é imensa, tanto do ponto de vista das condições materiais do local, quanto da qualidade da formação acadêmica prévia. A maioria de nós passa ao menos quatro anos numa faculdade para encarar o chão da escola. Faculdade que também é uma escola. Quem pode viver essa etapa de escolarização já terá cumprido muitas outras, sentada em carteiras, lendo, escrevendo, debatendo, sendo avaliada. Quantos professores tivemos? De quais nos lembramos? Por que nos lembramos de uns e de outros não? “Como nosso corpo passa a ser o de professora?”¹⁸⁴ Como entramos e como saímos de uma formação inicial na universidade?

Múltiplos fatores se entrelaçam nas análises sobre os problemas educacionais que enfrentamos. Alguns avanços, como o aumento das matrículas no ensino superior, estão atrelados a políticas de incentivo à educação privada, como indica o texto para discussão do Ipea, que discute a “[Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil](#)”¹⁸⁵ (Corbucci, 2014).

O aumento da demanda e o acirramento da concorrência por vagas na educação superior pública podem ser parcialmente explicados pela ampliação do número de concluintes do ensino médio na década de 1990 [...] esta demanda foi apenas parcialmente atendida, devido à natureza predominantemente privada das vagas ofertadas, que pressupõe a existência de meios financeiros à altura das mensalidades cobradas. Mesmo diante da existência de programas tais como o Fies e ProUni, estes autores consideram que o modelo de expansão adotado seria insuficiente para incorporar os mais pobres (Corbucci, 2014, p. 9).

¹⁸⁴ Título dado por Nilda Alves ao capítulo com que contribui na obra *O corpo que fala dentro e fora da escola*, organizado por Regina Leite Garcia (2002).

¹⁸⁵ Publicação cujo objetivo é divulgar resultados de estudos direta ou indiretamente desenvolvidos pelo Ipea, os quais, por sua relevância, levam informações para profissionais especializados e estabelecem um espaço para sugestões.

Entre acertos e desacertos das políticas públicas, acompanhamos parcelas de jovens e adultos, oriundos da classe trabalhadora, conseguindo entrar na faculdade: cotas raciais e sociais, ENEM, ProUni e Fies são algumas das políticas que impulsionaram esse acesso. A escolha pela licenciatura, no período noturno, aparece nas análises. “Os resultados mostraram que os estudantes de Licenciatura se concentram em cursos noturnos de IES privadas e são oriundos predominantemente do ensino médio público; a principal razão para a escolha da Licenciatura é o desejo de ser professor” (Brito, 2007, p. 401).

Eu me pergunto se de fato há desejo de ser professor ou se cursar a licenciatura se deve apenas à empregabilidade possível.

Poderíamos mergulhar em números e gráficos que nos ajudariam a esquadrihar alguns tímidos avanços, fracassos, evolução de oferta de vagas e matrículas, perfil dos novos estudantes, perfil dos futuros professores do Brasil. No entanto, sinto que me embrenhar em planilhas não me ajuda a avançar, no sentido de pensar os problemas educacionais do ponto de vista da formação de professoras. Não me ocuparei no que tange à falência dos investimentos públicos, mas buscarei possíveis causas de pelo menos alguns dos problemas referentes à negação dos saberes do corpo, à dicotomia corpo-mente, à valorização da razão instrumental. Afastar-me-ei dos dados para voltar a pensar que tipo de professora queremos ser e o que se considera que uma professora precisa saber/conhecer para exercer a profissão.

Os corpos que habitam a escola, professoras, estudantes e servidores, transitam com determinadas posturas, se movimentam de certas maneiras e emitem gestos. Gestos amplos, mínimos, visíveis para todos, somente para alguns, não importa. Como seres encarnados, estamos continuamente a transitar entre signos corporais. Os corpos se afetam e nem sempre sabemos como, por que e quando isso se deu. Somos afetados! Que importância damos a isso no cotidiano? Qual é o nosso repertório linguístico para nos ajudar a decifrar essas afecções? Como tornar nossas posturas e movimentos coerentes com a prática docente que acreditamos e defendemos? “O que pode um corpo?” Nesta questão estou mergulhada desde a leitura inspiradora da *Ética*, de Spinoza (2009).

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer. Pois, ninguém conseguiu, até agora, conhecer tão precisamente a estrutura do corpo que fosse capaz de explicar todas as suas funções, sem falar que se observam, nos animais, muitas coisas que superam em muito a sagacidade humana, e que os sonâmbulos fazem muitas coisas, nos sonhos, que não ousariam fazer

acordados. Isso basta para mostrar que o corpo, por si só, em virtude exclusivamente das leis da natureza, é capaz de muitas coisas que surpreendem a sua própria mente (Spinoza, 2009, EIII, Proposição 2, Escólio).

Na transição do corpo da artista para o corpo da professora o problema nasceu. Na formação artística, quase nenhuma teoria a não ser história da dança; na formação docente, nada de práticas corporais, somente o conceito. A história de Freire (2015) me conduz para o coração da questão ao nos lembrar a importância de um gesto docente.

A compreensão de algo tão ínfimo, tão insólito quanto o gesto na prática docente, poderia parecer despropositada, caso não se orientasse, não fosse mobilizada pela necessidade de reconstrução do plural no espaço do comum. É no corpo, “como realidade vivida, que determina minha relação com o mundo; [...] como o conjunto de tecidos e órgãos, suporte da vida psíquica, [que sofre] as pressões do social, do institucional, do jurídico” (Zumthor, 2007, p. 23), que se instaura um campo de imantação de sentidos, de forças e de tensões, em que se encenam dramas reais (Pereira, M., 2010, p. 562).

Dar importância ao gesto docente se insere na potência de uma educação sensível. Atentar para a gestualidade nos ajuda a convidar a docente em formação para a importância do saber somático: a possibilidade de maior contato com o corpo-próprio, o não automatismo a ser perseguido, o acesso ao outro. Neste trabalho, aceitei o convite do mestre que sugere humildemente que nós, suas leitoras, continuemos a pensar novos elementos que possam se incorporar aos seus.

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido (Freire, 2015, p. 15).

Dos guardados do campo da pesquisa emergem detalhes de como um acolhimento básico e experiências somáticas simples repercutiram no cotidiano, criando novo circuito de atenção percebido em pequenos gestos diários.

– Observei, nos dias seguintes, o modo como me levanto da minha cama quando acordo e passei a me levantar de lado e bem suavemente, quase que de quatro, para não forçar a coluna e o pescoço. Também passei a fazer um exercício de respiração profunda para relaxar durante o dia, principalmente quando me sinto extremamente cansada.¹⁸⁶

– Em uma aula você disse “precisamos tratar nosso corpo com mais leveza até ao escovar os dentes”, então essa fala proporcionou uma delicadeza em mim toda vez que vou cuidar dos meus dentes. Dentre dessa, outras coisas também aprendi e sou grata por

¹⁸⁶ Trecho do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – oitavo encontro.

tudo e com certeza essa prática de corporeidade será levada para minha vida pedagógica e pessoal.

Os depoimentos atestam que a intervenção do trabalho somático foi capaz de despertar focos de atenção, modificando ações cotidianas mecanizadas.

Saber somático

Em diálogo com Freire (2015), aceito o convite expresso na citação supracitada da *Pedagogia da autonomia*. Sugiro o saber somático como um dos saberes fundamentais à prática docente. O estudo do *soma*, como via para o cuidado de si, permite apostar no surgimento de gestos docentes conscientes e conformes às práticas de liberdade que a educação do século XXI urge inventar. Por um semestre, em condições muitas vezes desfavoráveis, propusemos ações somáticas e as participantes perceberam a importância desse saber, deixando nos registros marcas deste despertar nas cartas que escreveram como encerramento e avaliação do semestre.

Chegamos ao fim do nosso processo com suas propostas e experiências. Mas para mim é só mais um começo. Pude, ao longo da nossa caminhada, acessar lugares no meu interior, onde de certa forma guardo sensações, memórias e feridas. Tais sentimentos me fazem refletir quem eu sou, quem eu fui e quem quero me tornar. Meu corpo e meus gestos dizem muito mais sobre mim do que eu imaginava. Descobri um corpo cansado, um corpo oprimido e com medo. Me indaguei diversas vezes sobre como ocupo meu corpo nesse mundo e em como ele se relaciona com todos ao meu redor.

Agradeço por ter participado dessas aulas e conseguido entender e perceber meu corpo, de forma como eu ainda não havia experimentado antes. Agradeço pela ocasião de fazer parte dessa turma e pela aprendizagem desse período aqui na UERJ.

Vi um pouco da necessidade de realmente movimentar da mesma forma que um cantor tem que ter movimento, presença no palco, é preciso termos em sala de aula.

[...] nos deu a oportunidade de olharmos o mundo através do corpo.

É necessário cuidar, ouvir e acolher. É necessário tudo isso comigo mesma e com todos. Obrigada por me levar a esses lugares que eu desconhecia dentro de mim mesma.

Você me trouxe reflexões que me marcaram e que com certeza irão pairar pelo meu dia a dia. Sua proposta me fez pensar uma nova (nome da aluna). E também acolher a (nome da aluna) que sou. Me fez pensar as palavras que rodeavam minha mente e em como as ponho para fora através do meu corpo.

Me lembro que em alguns dias me emocionei muito ao sentir as emoções que cada atividade me proporcionou. Fica a minha indagação de como posso ouvir o outro, como posso cuidar do outro, sem escutar e cuidar de mim mesma?

O corpo é muito falado nos nossos dias, o meu corpo e o corpo do outro, mas sempre colocado como um objeto a ser modelado e julgado. Aqui tive uma

outra versão sobre o nosso corpo, pois aqui percebi o corpo como algo vivo que respira e fala, sendo também o primeiro que nos protege e o primeiro a se ferir.

[...] como a faculdade não prepara os profissionais para lidar com o cansaço e esforço físico, mental que nossa profissão exige. Automaticamente invalidamos o cansaço dos alunos e todas as demandas que ele tem. Atualmente em minha prática percebo cada vez mais como meus alunos chegam na escola e o que o corpo dele diz.

[...] mostrou-me como nosso corpo é poderoso e como ele está a todo momento mandando informações para as pessoas e como cada um recebe essa informação de uma forma. Essa atividade fez com que eu me conseguisse me soltar e é interessante porque eu sou vergonhosa e retrancada como meu corpo. Ver que todo mundo se soltou e se entregou para a atividade me deu segurança para dar o meu melhor.

[...] as aulas foram uma descoberta pois me fez olhar mais e refletir mais sobre as expressões corporais do corpo, aprendi muito e foi muito interessante ver as minhas limitações e pontos de tensão no corpo.

Eu só queria agradecer por seguir com essa proposta de atividade, que pode não parecer importante, mas é essencial para o ser humano poder se conhecer mais e para a formação de professores, pois eles precisam se conhecer para poder ajudar seus alunos não só aprender conteúdos, mas também aprender a se conhecer.

Posso afirmar que serei uma professora e pedagoga mais preparada depois de ter o prazer de experimentar o seu trabalho com a turma (Anexo C).

Os relatos evidenciam a conquista de novas relações e outra compreensão do corpo mais conscientes e menos mecanizadas. O saber somático, vivenciado na formação inicial universitária das professoras e dos professores, se mostra potente para descobrirmos a qualidade da educação em uma nova relação consigo mesmo e com o ambiente, de modo a criar espaços e tempos para que sejam experienciadas possibilidades de novas produções de subjetividade.

Uma docência subsiste na criação de gestualidades. O que o professor ensina, mais do qualquer saber, é o modo de fazer a sua prática enquanto docente-pensador, implicado num modo de existir [...]. São gestos menores, marcas vividas no corpo, no encontro com outros corpos, arrancando-nos do lugar identitário do professor (Munhoz, 2022, p. 4).

O trabalho de campo transbordou ausências, medos, cansaço, dificuldades de tocar, confiar, olhar. Mas percebe-se também o esforço por se concentrar, por se envolver nas atividades, por pensar e refletir no cotidiano. A UERJ é pioneira nas políticas de cotas. É a universidade mais democrática e colorida do estado do RJ. Isso significa que, nos seus cursos, estão presentes corpos representativos das lutas que já ganhamos. Agora, esses corpos necessitam de acolhimento, cuidado, respeito e espaços onde possam vivenciar experiências sensoriais que ajudem a desenvolver a atenção necessária às

transformações que desejamos em nós, na educação e na construção de uma outra ordem social possível.

Um exercício ético e estético sobre si mesmo, marcando a existência de mundos singulares. Há que se buscar vias de acesso à potência de criação em si mesmo, um trabalho de experimentação sobre si que demanda uma atenção constante, definindo se podemos “[...] existir um pouco, muito, apaixonadamente, de modo algum...” (Souriau, 2020, p. 18 *apud* Munhoz, 2022, p. 4).

– A sensação de escrever colorir nas minhas pernas me fez perceber que meu corpo não serve apenas para sustentar o meu viver, mas para expressar de diversas maneiras o que sinto. Eu escolhi a perna pois é por meio dela que posso me deslocar para vivenciar experiências que podem me mudar como pessoa.¹⁸⁷

Dar importância ao saber somático e elegê-lo como um saber docente é uma tentativa de criar espaços de produção de subjetividades, tanto individuais quanto coletivas, ao suscitar em nós condições distintas de percepção e ritmos outros de ação. No mundo das artes – e, também na medicina –, os efeitos das práticas somáticas vêm sendo sentidos e experimentados. Trazer esse saber para o campo educacional pode ajudar a desfazer a ilusão de separação entre corpo e mente, homem e natureza, dentro e fora, além de expandir os sentidos – em todos os sentidos da palavra “sentido”.

Poderá esse saber nos ajudar a sentir a interdependência da vida em nossos corpos e no ambiente? Habitar diferentemente nossos corpos e aprender com eles “novas apreensões ‘pré-pessoais’ do tempo, do corpo, do sexo... Subjetividade da ressingularização capaz de receber cara-a-cara o encontro com a finitude sob a forma do desejo, da dor, da morte...” (Guattari, 2012a, p. 54), nos aproximando do paradigma ético-estético-pedagógico que queremos ajudar a construir para a educação.

Todo um rumor me diz que nada disso se dá por si mesmo! Por todos os lados impõem-se espécies de invólucros neurolépticos para evitar precisamente qualquer singularidade intrusiva. É preciso, mais uma vez, invocar a História! No mínimo pelo fato de que corremos o risco de não mais haver história humana se a humanidade não reassumir a si mesma radicalmente (Guattari, 2012a, p. 54).

Assumir a importância do saber somático e acreditar que a urgente reinvenção da relação do sujeito com seu corpo possa ser uma via de resistência, uma micro estratégia contra forças que capitalizam as subjetividades e nos desvitalizam, é o esperar desta pesquisa. A experimentação de trabalhos somáticos produziu efeitos de resistência nos

¹⁸⁷ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – nono encontro.

modos disciplinadores e desvitalizantes. Destaco mais alguns breves relatos desta potência:

- O que estou sentindo após a dinâmica? Uma sensação de paz e tranquilidade, diversão, leveza e aproximação com as outras pessoas da turma.
- A vergonha do início parece que está se esvaindo aos poucos. Deitada, me deu vontade de dormir, talvez paz interior. Minha palavra do dia foi “risadas”, muitas na aula.
- O que eu pude entender, mas principalmente me apropriar da aula, foi que a pressa do cotidiano nos tira o olhar leve com o nosso corpo perdido pelo aceleração, que a vida cotidiana impõe. Palavra que defina aula de hoje: predescobrimto.
- Amo sentar no chão. É diferente porque passamos horas sentadas nas carteiras. Neste momento consegui me acalmar, relaxar, tirar a tensão do dia, do corpo cansada do transporte pública, mas disposta a encarar ele na volta pra casa.
- Uma sensação de paz, descanso, ficar deitada com a luz apagada e música ambiente.
- [...] uma maior conexão com meu corpo e toda uma percepção diferenciada sobre a capacidade que ele tem.
- Uma atividade que me chamou atenção pela intensidade e provocação, um reencontro com meu próprio corpo.¹⁸⁸

Contribuir para corpos expressivos/criativos na produção singular da sua existência, no sentido da ecosofia que nos propõe Guattari, (2012a), é tarefa da educação, da formação das professoras que cuidam da formação das nossas crianças.

Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, como o estranho: todo um programa que parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época (Guattari, 2012a, p. 55).

Conseguiremos mudar a rota do navio-razão onde navegamos, sobretudo quando acreditamos ser de oposição à relação do ser humano com a natureza, do corpo com a mente? O cenário humano que construímos em Gaia é de devastação. Na crise ambiental, cabem todas as demais crises. A somática e a ecosofia (ecossomática junta os dois conceitos lindamente) buscam saberes comunais, primordiais, tradicionais e sensíveis que possam nos ajudar a mudar a rota (Figura 21).

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra,

¹⁸⁸ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – sétimo encontro.

passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (Krenak, 2020, p. 6).



Figura 21: América invertida, desenho de Joaquín Torres García, 1943
 Fonte: García, 1943.

Fim do segundo ato/cenas.

9. EPÍLOGO: BEM VIVER

A nossa espécie tem por condição a dependência por um longo período. Nossos bebês são “inacabados”, dependem de cuidados vitais para sobreviver durante muitos anos. A citação kantiana de que precisamos ser educados passou por esta dança das palavras e aqui ressoa na tensão que a jornada produz em nós. A moral, o certo, o errado. Como vivemos? Em que e em quem acreditamos?

Por um longuíssimo período da história, nossa espécie, frágil e sem garras, “caniço pensante”, viveu em ambientes muitas vezes hostis e nossa sobrevivência só era possível grupalmente. Viver agregado é visto como trunfo adaptativo da nossa espécie. Somos seres sociais, políticos e por aí segue todo o vocabulário para indicar que sozinhos não sobrevivemos.

Este incansável avançar por terra, rios e mares, transpondo montanhas, desertos, florestas, geleiras – enfrentando condições climáticas e geográficas extremas – só se fez possível graças às características cognitivas peculiares de nossa espécie, dentre as quais se destaca a nossa capacidade de conexão afetiva grupal, em essência, familiar. Por milhares de anos só podíamos contar uns com os outros para aumentar as chances de sobrevivência cotidiana da comunidade num mundo onde se convivia com todos os tipos de perigos e dificuldades (Favilla, 2007, p. 14).

O artigo supracitado (Favilla, 2007) apresenta um olhar sobre a cultura xamânica, destacando a confiança como um valor central para o desenvolvimento das relações sociais e como as comunidades humanas foram se etnocentrando. Um longo percurso até a formação das cidades:

Há apenas oito mil anos o desenvolvimento das cidades trouxe a fragmentação da unidade tribal através da acumulação individual de riquezas e poder político, da especialização das tarefas e da divisão estrita em classes sociais. Este movimento acabou por substituir as matrizes paradigmáticas matrifocais cooperativas e integrativas, pelas patriarcais conquistadoras e controladoras, a partir do qual se desenvolveram e estabeleceram as civilizações modernas, em contraponto às culturas xamânicas ancestrais que perduram até hoje (Favilla, 2007, p. 17).

Hoje a desconfiança, no contexto das inseguranças sociais que vivemos – intensificadas nos modos de vida das grandes cidades –, define alguns comportamentos sociais: carros blindados, condomínios fechados, seguranças particulares, cancelas nas ruas, câmeras e cercas elétricas nos “protegem” do outro desconhecido-ameaçador que pode nos machucar. “Não converse com estranhos!” Aprendemos esta máxima desde muito cedo. Tememos o outro.

O individualismo, a competição e o medo do outro ocupam espaços que poderiam ser de ações mais amorosas. A solidariedade, muitas vezes, se direciona a grupos precários que estão distantes de nós, enquanto no dia a dia desconfiamos e nos protegemos de quem passa ao nosso lado, visivelmente necessitado de comida, afeto, escuta, abraços. Em quem e no que confiar? Como desenvolvemos ou perdemos esse sentimento em relação ao outro e à própria vida? Que relação podemos buscar entre confiança e formação docente? Qual o papel da escola na promoção e no desenvolvimento desse sentir? Confiar seria parte de uma educação moral?

Gostaria de distinguir entre a educação moral e a ética, considerando que a indagação moral nos leva a perguntar: como devo agir? Este agir se situará dentro de um contexto específico da cultura e ajudará a nos sentirmos parte de um determinado grupo. A “educação moral”, portanto, nos remete ao homem adaptado de Bergson (2011), já apresentado. Outra pergunta pode ser formulada a partir da noção de uma educação ética: que vida afirmo para mim e para o outro? Que vida quero viver?

O tema parece querer se encaminhar para as virtudes aristotélicas, para a busca do “Bem” e da “vida que vale a pena ser vivida”¹⁸⁹. Mas tento escapar dos conceitos que contribuíram para implementar a razão instrumental que vigora na modernidade. Por tortuosos caminhos de dominação, guerras, explorações e exclusões, o “Bem”, que nos primórdios da filosofia grega não se opunha ao bem-comum, no avançar da modernidade foi se combinando com o individualismo e o bem-estar se tornar uma busca pessoal. Desta queremos nos afastar. A noção de bem-estar comum, apresentada por Hardt e Negri (2016), poderia ser explorada nesta reflexão, pois nos ajuda a repensar a lógica das instituições e a superar velhas dicotomias como público e privado, por exemplo. Mas o pensar fez sua escolha afetiva e desejosa pelo *Buen vivir* ou *Vivir bien* dos povos originários. Em português, Bem viver!¹⁹⁰ Sinto que esta noção em construção me ajuda a superar a dicotomia corpo e mente, pois carrega em si “a harmonia com a Natureza e entre indivíduos e comunidade, e ao estar carregado de experiência de vida e resistência” (Acosta, 2016, p. 17). Assim, troquei a passagem para a Grécia platônica e aristotélica do “Bem” supremo por um *ticket* que me levou ao Equador, que, em 2008, declarou na sua

¹⁸⁹ Ecos da filosofia clássica grega. Aristóteles e Platão, ética e apologia, respectivamente.

¹⁹⁰ Bem viver é um conceito em construção que “se apresenta como uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida [...] é, essencialmente um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a natureza” (Acosta, 2016, p. 31-32).

constituição o reconhecimento dos direitos da natureza, trazendo em sua formulação a noção Bem viver.

A mudança de continente, da Europa para a América Latina, faz parte do esforço de situar esta reflexão como uma contribuição ao enfrentamento da colonialidade, a qual o poder eurocêntrico imprimiu nos modos de produção de subjetividade nos quais estamos imersos. A “oportunidade para imaginar outros mundos” – que a expressão propõe como política e estética – requer a superação do divórcio entre a Natureza e o ser humano. “Essa mudança histórica e civilizatória é o maior desafio da Humanidade, se é que não se deseja colocar em risco nossa própria existência” (Acosta, 2016, p. 36).

As batidas anunciaram que este trabalho defende a interdependência da vida e firmou o pé em Gaia. A ecosomática se cola à somática e a amplia, criando dobras e estendendo nossa possibilidade de percepção e convivência. O Bem viver chega com sua complexidade para inspirar outros modos de vida que não sejam reféns do capital e que se oponham ao desenvolvimentismo e aos seus sobrenomes. Para sua compreensão¹⁹¹ e para entender as implicações que levam à afirmação dos direitos da Natureza, será necessário nos afastarmos de visões antropocêntricas, recuperarmos saberes ancestrais dos povos originários de *Abya Yala*¹⁹² e outros que, em línguas distintas, afirmam ser possível viver em harmonia com a Natureza, porque somos natureza. Não se trata de romantizar o passado, afastar-se da tecnologia ou seguir regras estabelecidas em algum comitê ou departamento acadêmico, mas de reunir esforços na busca de reencontrar ser humano e Natureza. Portanto, o Bem viver se mostra um importante conceito suleador do nosso esperar para uma educação sensível, pois se não for sensível, dificilmente será de qualidade. Seu uso, na produção acadêmica¹⁹³, aparece em sentidos diversos. Neste trabalho, ele orienta e compreende que os saberes dos povos originários podem ajudar a nos reconectarmos com o ambiente, com o outro e com nós mesmos. Nesse sentido, a somática/ecosomática compõe com este esforço.

A oposição Homem x Natureza, reforçada por modelos educacionais dicotômicos, precisa ser revista. Isso pode nos levar a um novo despertar ético e moral a ser construído,

¹⁹¹ Não nos deteremos na complexidade linguística e implicações políticas dos Direitos da Natureza e nem do mau uso do termo por governos que já o adotaram. Para aprofundamento, acessar a obra de Alberto da Acosta.

¹⁹² “Abya Yala”, termo da língua do povo Kuna, significa terra madura, terra viva. É usado pelas organizações e instituições de povos indígenas para se referir ao continente americano antes da chegada dos colonizadores.

¹⁹³ No artigo “[O bem viver no Brasil: uma análise da produção acadêmica nacional](#)”, Cunha e Sousa (2023) indicam como o termo vem sendo usado. Através do trabalho, é possível acessar outras referências para o estudo do conceito.

a partir de vivências pautadas na compreensão da interdependência da vida. Tal perspectiva pode, quem sabe, fazer de nossas ações disposições afetivas e amorosas em relação ao entorno social e natural. Nesse sentido, o sentimento de confiança é necessário, pois se opõe ao medo da diferença. Experimentar confiar pode levar à construção de subjetividades éticas para com todos os seres.

É preciso vencer resistências conservadoras e posições prepotentes que camuflam uma série de privilégios. Há que superar visões tradicionais que consideram como sujeitos de direito apenas os seres que têm a capacidade de identificar o que é um direito – desconhecendo que existem até mesmos seres humanos incapacitados, por diversas razões, de assumir diretamente esses direitos, mas que mesmo assim, não estão desprovidos de direitos. As crianças, por exemplo (Acosta, 2016, p. 147).

Do muito que temos a caminhar, das contribuições interdisciplinares que urgem acontecer, dos marcos jurídicos, do uso da terra e da água... Há tanto a se fazer...

Temos que reconhecer que nosso estilo de ensino tem que mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única forma de pensamento e existência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo (hooks, 2017 p. 51).

bell hooks (2017) manda a letra numa fala franca, sem rodeios, e corajosamente nos convida a transgredir para o exercício de uma educação como prática de liberdade, título de um dos seus livros. A autora reconhece a importância de entrarmos “na sala de aula ‘inteiras’, não como ‘espíritos desencarnados’” (hooks, 2017, p. 255).

Uma educação antirracista, feminista e contracolonial está intimamente ligada à mudança do paradigma corpo-máquina que condicionou nossa forma de pensar. A cisão corpo-mente, ficção da modernidade, expulsou Eros da educação, docilizando corpos para que passassem despercebidos, fossem apagados e servissem ao “povo da mercadoria”¹⁹⁴. Lutar o bom combate na educação me leva a insistir em não ativar a cisão entre corpo e mente. Cisão essa que afeta todos os corpos, de qualquer gênero. Daí trazer hooks (2017) para fechar essa coreografia, alinhando o saber somático à possibilidade de integrar, na educação, o amor, o toque, a respiração, o silêncio, a sensação do vento e do sol na pele. É a pele que grita silenciosamente que “a legitimidade de uma pedagogia que ousa subverter a cisão entre mente e corpo (e) nos permite estar presentes por inteiro – e, conseqüentemente, com todo o coração na sala de aula” (hooks, 2017, p. 256).

¹⁹⁴ “Povo da mercadoria” é o nome dado pelo xamã yanomami Davi Kopenawa a quem só enxerga na floresta insumos a serem extraídos a qualquer custo.

O convite, antes de fechar a cortina, é para esperançar dançando com todos os seres!



Figura 22: *Teias de atenção*, Tomás Saraceno, artista argentino, 2018 ¹⁹⁵
Fonte: Saraceno, 2018.



Figura 23: *Colocar os pés no Chão*, de Nelson Felix
Fonte: Felix, 1989.

¹⁹⁵ Para melhor visualização da instalação *On Air*, acessar: <https://studiotomassaraceno.org/webs-of-attention/>.

CARTA PARA WALTER

Olá, Walter!

Quase fim de um processo, em breve o ritual da banca de avaliação. Entre o mestrado e o doutorado um longo intervalo, mas retornei ao mestre inventor, mestre-menino, e tantos nomes carinhosos que são dados pelos que com você convivem. Nossa história já se faz longa... Mais de duas décadas. Ao longo destes últimos anos do doutorado, senti que ser sua orientanda, muitas vezes, era uma imensa responsabilidade. Por todo lado a pergunta: você é orientanda do Walter? Chegava carregada de admiração e respeito. Entendi como muitos veem como privilégio compartilhar a presença de um corpo-autor que outros só sabem da existência pelas publicações ou pelos encontros dos quais participam. Ah! Se soubessem que sua presença e fala direta acontecem entremeadas dos sabores das gostosuras que você traz das suas viagens para os lanches coletivos do NEFI, nas tardes de quarta, teriam ficado com água na boca. ☺

Mas o impulso desta escrita epistolar, gênero que adoro, é a especificidade de um momento da investigação que há muitos desperta curiosidade e que me pediram para dar atenção: a presença do orientador no campo. “Como era ocupar esse lugar de conduzir as propostas e ter a presença do seu orientador? Afetou suas escolhas? Conversavam sobre o que se passava? Como se deu o diálogo sobre o que emergia do campo?”, foram algumas perguntas que chegaram.

O que fazer para contar esta história sem responder diretamente, deixando o poder das perguntas ressoarem? Essas são perguntas para responder ou não? Mesmo sem uma resposta direta, acho que deixei pistas da sua participação na descrição do campo. Cheguei mesmo a pensar em te pedir para escrever algo específico para a tese, depois desisti. E agora, quase ao final do segundo tempo – para usar uma analogia com sua paixão pelo futebol – ou quase fechando a cortina, retomando o teatro como o texto pede, sua participação no campo da pesquisa reaparece inspirando esta carta.

Fui ler sobre a relação orientador-orientando e descobri que “o comitê formado pelas Academias Nacional de Ciências, Nacional de Engenharia e o Instituto de Medicina, definiram por consenso: ‘Orientação é o relacionamento dinâmico e recíproco profissional e também pessoal entre o docente e o aluno’”. Imaginei a reunião formal dessas instituições para responder “o que é” e cravar a sentença em uma ata. Acho que ela não me serve muito, pois todo o esforço até aqui não me permite pensar em nenhum relacionamento profissional

que não seja também pessoal. O mesmo artigo dá a etimologia: “A origem da palavra orientador vem do grego e significa ‘aconselhar’, e da raiz Indo-europeia que significa ‘pensar’”. Portanto, “Orientador” teria o significado de “aconselhar o pensamento”. Também não gostei da palavra “conselho”, por sentir no corpo que ela chega com ranço de hierarquia. Conselho dá quem sabe, quem tem mais experiência. E não é por aí que você constrói suas relações com as/os orientandas/os. Nosso grupo tem Rancière não somente no horizonte teórico, mas como um tábua que não nos deixa esquecer a prática da igualdade. Sua erudição nos espanta, mas não nos oprime, pois não a usa para hierarquizar, colocando-se na posição de quem sabe. Antes, nos desloca das nossas certezas e nos convida ao não saber, ao saber da ignorância próprio da filosofia.

Do artigo lido, gostei mesmo foi da noção de mentor:

Em inglês *Mentor* (orientador) e *mentee* (orientando) surgiram da personagem Mentor da obra *Odisseia* de Homero, que descreve as experiências de Ulisses. Durante a Guerra de Tróia, Ulisses deixou seu filho Telêmaco aos cuidados de seu melhor amigo, Mentor. Passados muitos anos após a Guerra de Tróia, Ulisses não havia regressado e Telêmaco foi em busca de notícias de seu pai. Durante a viagem, Atena, deusa da sabedoria, inteligência e invenção, assumiu a forma de Mentor para orientar e encorajar Telêmaco. As vicissitudes dessa viagem ofereceram muitas dificuldades e situações que possibilitaram essa relação orientador-orientando, permitindo o crescimento e o amadurecimento de Telêmaco (Ferreira; Furtado; Silveira, 2009, p. 170).

Por aqui posso ligar esta história ao processo de pesquisa que vivenciamos. Vejo você como um mentor atribuindo à palavra a condição de amigo e cuidador, que em vários momentos sustentou a viagem cheia de dificuldades. Então, primeiro agradeço. Agradeço a confiança em mim, quando eu mesma duvidei ser capaz. Agradeço o cuidado e a delicadeza das observações que evidenciaram que você também esteve atento à complexidade do processo e à nossa relação.

Confesso que sua participação provocou constrangimentos, mas também segurança. O semestre em que aconteceram as *Experimentações e reflexões sobre o peso do corpo na formação docente* foi nebuloso. A saúde psíquica exigia atenção. E você deu atenção! Cuidou de sanar medos e confiou. Suas caronas depois dos encontros funcionavam como bálsamo para as inseguranças. Durante o trajeto da universidade até minha casa, depois dos encontros, as conversas sobre o excesso de atividades, a liberdade para mudar o planejamento, a sempre presente questão de escutar mais que falar, vinham em falas diretas e calmas, às vezes em perguntas; e, antes de bater à porta do carro e me despedir: “Dorme bem, não te preocupes, tens tempo”, me acalmava. E seguimos... Chegamos aqui! O que acontecerá depois da banca? A tese irá para a biblioteca da UERJ.

A seu pedido pesquisei no banco de dados do ProPEd outros pesquisadores que tinham se debruçado sobre o tema. Foram muitos! Do NEFI, Oswaldo, Kátia, Ingrid, eu no mestrado. Na cena 11, “Na prática a teoria é outra?”, tangencio a questão da dificuldade de implantação efetiva do muito que os estudos indicam. Por isso quero destacar um ponto específico da sua participação neste trabalho, orientador e participante do campo, posição incomum nos trajetos de pesquisa acadêmica.

No quinto encontro fizemos a prática que chamei de João-bobo. Quero trocar o nome agora, mas não lá na descrição. A mudança de nome ocorreu após uma oficina, no encontro de BH, em que fizemos a mesma dinâmica, chamando-a de jogo da confiança. Essa troca de termos ajudou neste pensar. Em todos os encontros de que pôde participar, observei sua entrega, comprometimento, concentração e alegria nas brincadeiras propostas. No jogo da confiança, você confiou e se entregou. Confiança é um tema esmaecido na história do pensamento. Companheira da amizade, vê esta entrar solenemente, pela mão da senhora etimologia, nas classes iniciais de filosofia, quando desmembramos a palavra para apresentá-la como amizade pelo saber e, assim, construir a noção de que o conhecimento filosófico é busca e não certezas.

Nos registros escritos, chamou atenção as menções recorrentes sobre a participação do professor no jogo. As participantes ficaram mais tensas ao sustentar o seu corpo do que o das colegas.

– Quando a pessoa central foi o professor na brincadeira, todas as meninas ficaram tensas para não permitir e não deixar o professor cair.

– Realizamos o exercício de confiança com o professor Walter. Confesso que é difícil realizar essa confiança com uma figura que representa certo poder sobre nós.¹⁹⁶

Além do desconforto pelo medo de cair de alguns outros relatos, isso apareceu e se tornou um guardado precioso. Em si mesmo parece até lógico, por se tratar também de um professor de sessenta anos e cuja exposição poderia gerar, na percepção das alunas, um risco maior. Mas o interessante é que, para além da preocupação, surgiu também no registro das meninas a percepção de que você se entregou ao exercício com muita confiança, talvez maior que a própria confiança com que elas se entregaram.

– A dinâmica de confiar e assegurar o peso corporal do professor foi desafiador, me fez ter as mãos suando de frio e nervoso por não confiar na minha capacidade de reerguê-

¹⁹⁶ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – quinto encontro.

*le; entretanto, foi bemito observar a confiança e entrega dele.*¹⁹⁷

A relação de maior responsabilidade, logo de maior tensão nos corpos das participantes-alunas, ofereceu um terreno fértil para perguntar: se o professor se colocou como um igual no exercício, ao se entregar e confiar nas alunas, por que em muitos relatos o corpo dele gerou maior responsabilidade? Deixar o professor cair seria mais grave que deixar uma colega cair?

A percepção da entrega me leva a considerar que, ao jogar, você não estabeleceu uma superioridade hierárquica em relação a elas. O que é pertinente com seu trabalho, tanto teórico quanto prático, posto que defende a igualdade enquanto princípio e não uma meta da educação. Alinha-se, portanto, com Rancière, que, na defesa de uma educação emancipadora, afirma: “A igualdade das inteligências é o laço comum do gênero humano, a condição necessária e suficiente para que uma sociedade de homens exista (Rancière, 2007, p. 107).

Na biografia filosófica de Paulo Freire (Kohan, 2019), você elencou cinco princípios para dialogar com a vida de Freire-educador; dentre estes, a igualdade, e alertou que “a afirmação da igualdade, contudo, é desmentida no tecido da vida social” (Kohan, 2019, p. 87). Seu alerta fica como um convite para nós, educadores, nos posicionarmos como iguais na relação pedagógica, afirmando a igualdade como princípio necessário, suspendendo a desigualdade (institucional, por exemplo) de forma a não permitir que a força política de sua prática seja afetada (Kohan, 2019, p. 88).

Diferentes motivações podem ter levado à diferença atribuída pelas alunas ao exercício quando o corpo foi o do professor, mas ela nos desperta para o questionamento de uma possível paixão pela desigualdade. Seria a paixão pela desigualdade se manifestando tal qual nos indica Rancière? “A paixão pela desigualdade é a vertigem da igualdade, a preguiça diante da enorme tarefa que ela requer, o medo diante de um ser racional que se respeita a si próprio” (Rancière, 2007, p. 116).

Você se colocou como um igual enquanto as alunas pareciam ter muita dificuldade em aceitar essa igualdade, como se estivessem presas a uma certa paixão pela desigualdade. Se desejamos afirmar a igualdade como princípio da educação e não sua meta, como nós, professoras, podemos trabalhar no sentido de desfazer essa paixão da ficção de desigualdade, que faz parte de nosso modo de habitar as instituições, como

¹⁹⁷ Trechos do campo: “Primeiro ato: o campo da pesquisa” – quinto encontro.

professoras e como alunas? O que essa brincadeira revelou como exercício de efetiva vivência da igualdade? O que pensar quanto à diferença entre o discurso e a prática relacional de corpos que habitam posições distintas num determinado grupo envolvido em certo exercício pedagógico?

É relativamente simples sustentar a afirmação da igualdade, você mesmo o diz: “Neste sentido, a afirmação da igualdade que estamos sustentando é relativamente ‘simples’. Ela só depende de uma decisão (corporal, existencial, não apenas intelectual) de quem ocupa a posição educadora e de uma prática coerente com esta decisão” (Kohan, 2019, p. 88).

É este o ponto que destaco: achei que o jogo corporal acabou por revelar uma dificuldade que, se não fosse por ele, poderia ser varrida para debaixo do tapete. A responsabilidade que o corpo do professor, hierarquicamente superior no jogo-social, gerou pode ter relações afetivas íntimas de cada aluna, mas também de um contexto institucional que permite apenas certos tipos de aproximação. O que fazer com essa limitação do papel social que desempenhamos e que já está posto *a priori* na relação?

Penso que o jogo da confiança revelou a presença da lógica dominante de poder das relações pedagógicas em nossas instituições acadêmicas. A posição “professor” antecedeu e impediu a possibilidade da prática se dar igualitariamente, apesar da intenção e disponibilidade de quem ocupava a posição. Os corpos que ocupam uma sala de aula, que se lançam nessa ou naquela atividade, se apresentam uns aos outros (encontro dos corpos) de acordo com um imaginário social que antecede à prática. “A questão não é apenas que o mestre não se coloque como um mestre superior. É o estudante que deve se colocar diante dele como um igual” (Kohan, 2019, p. 91).

O exercício encarnado nos permitiu flagrar um modo de operar sistêmico que parece ser facilmente driblado quando posto em palavras. Os corpos mostraram de forma diáfana o que talvez as palavras das alunas não contariam se elas explicitassem, por exemplo, a vontade de aceitar o convite do professor pela igualdade. As palavras podem nos enganar, ou podemos nos enganar por meio de nossas próprias palavras. Já o corpo, quando colocado em ação, abre o campo para a percepção de um movimento “inconsciente” ou “incontrolado”, a fim de expressar o que de fato “pensamos” de maneira prístina, como cada uma compareceu/manifestou-se no coletivo. Entre a afirmação da igualdade de inteligências, escrita e falada, e a sua prática em uma sala de aula ou qualquer outro contexto social, o corpo mostra o deslocamento da teoria por um plano experiencial, individual e coletivo. A experiência encarnada, o jogo com o corpo, permitiu uma certa expansão da atenção que se coloca a serviço de perceber padrões

recorrentes. Quem sabe esse jogo e outros poderiam manifestar também efeitos e movimentos minoritários, caso o corpo que desperta a dimensão sensível da ficção da desigualdade venha de um corpo que ocupa uma posição inferior no jogo pedagógico: um corpo efetivamente dissidente.

Afirmar a igualdade, falar sobre ela, estruturar um discurso que a coloque sobre a mesa da sala de aula difere de efetivamente praticá-la coletivamente. Ao nos colocarmos em ato, num jogo de encontros corporais, inseriu-se uma instância não esperada. A posição institucional, incontrolável e tão presente quanto nossa postura e discurso, que hierarquiza os papéis docente e discente, criou tendências afetivas que desequilibraram o jogo. No acontecimento, uma determinada tendência emergiu alargando a atenção para a condição do encontro e da singularidade dos corpos. Ainda que a intenção ou sensação de igualdade estivesse presente em alguns dos corpos, os demais mostraram algo diverso, pois as posições de cada um no grupo estavam sustentadas numa distinção que antecedia o encontro.

Em maio de 2023 acessei um documento sobre a reforma curricular da pedagogia da UERJ, em curso desde 2016, e encontrei no eixo norteador¹⁹⁸ a pergunta: “Que pedagogo queremos formar?”. Ela reflete a preocupação para as necessidades da formação do pedagogo para atuar na sociedade contemporânea. Mas não encontrei lá nada sobre corporeidade. Sabe o que eu gostaria? De brigar pelo saber somático na reforma curricular.

Parece que estou vendo você com a cabeça que se inclina ligeiramente de um lado para o outro, dando “quase” um não quando vai se opor a algo. Acho que se estivéssemos ao vivo vocêalaria: “Brigar, Giovânia? Não tem uma palavra mais bonita?”.

É... sou meio de briga mesmo. Tenho que admitir que tenho um tom de briga, de raiva às vezes. De muita indignação. Mas, cá pra nós, tem um lado meu que fica feliz de ainda ter vontade de brigar. Hoje nem brigo com tanta violência verbal, como nos anos da juventude. Aprendi a brigar mais elegantemente, mas não menos; continuo, corajosamente, conseguindo falar coisas que outros tem receio de dizer. Alguns se assustam com o excesso de gesticulação ao argumentar ou com o tom forte da voz pronunciada nestas horas sempre mais grave do que o tom normal. Mas carrego muitas

¹⁹⁸ Uso “norteador” repetindo o termo do documento oficial. Gostaria de usar outro termo: “suleador”, ou melhor, que o documento o usasse, pois também saem deste departamento vários trabalhos sobre decolonidade e contracolônização. A perspectiva suleadora indica uma posição na luta assumindo que os termos “norte” e “sul” não são somente posições geográficas, mas também posições políticas.

histórias de transformação pelo que brigo. Ainda vale a pena! Então vou deixar a palavra “brigar”¹⁹⁹ mesmo, tá? Pense-a no sentido de um bom combate.

Mas eis que, no documento completo e oficial sobre a tal reforma (Anexo D)²⁰⁰, já avançamos. O documento reconhece o desafio da educação contemporânea em relação à crise ambiental e propõe como obrigatória a disciplina *Estética*, com 60 horas, sendo 30 horas de prática. Um dos objetivos da disciplina é definido assim: “Investigar o lugar do corpo enquanto dispositivo sensitivo onde acontece a experiência estética”. Fiquei feliz de ver esta conquista escrita e pronta para se dar.

Quero me despedir deste ciclo, antes de escrever “fim”, confessando a alegria desta conquista para a UERJ. Este trabalho, o fiz datado, nestes tempos difíceis que de muitas partes do mundo chegam notícias tristes do avanço do fascismo, da falta de empatia, da destruição do planeta, da extinção de tantas espécies, de tantos jovens se matando. Interessa-me o tempo presente, a possibilidade de mudança na prática, pra ontem, como costumam dizer os que sentem a urgência de algo. Esta carta é como um convite para o bom combate, para estarmos atentos para que as conquistas formais e legais sejam efetivadas.

Se é possível que os corpos podem revelar, como percebemos, as posições, então, quem sabe possamos estudar com/a partir/através dele praticar e desfazer a paixão pela desigualdade e conquistar a confiança na igualdade para além do seu conceito?

Despeço-me com o desejo de que a conquista formal descrita pelo objetivo da nova disciplina se efetive e que caminhos se abram a partir deste primeiro passo. Que as futuras pedagogas que saem do *campus* Maracanã possam praticar um tipo de ampliação da atenção que se dá continuamente no aprendizado somático e, entre outras coisas, que possam criar, a partir do autoconhecimento adquirido, modos de ser professora mais libertos dos automatismo, do medo, de enfrentamento do cansaço, e, assim, pratiquem uma educação que se ocupe de observar a tendência de reprodução da lógica da desigualdade, exercitando a dissolução dessa tendência, ainda que sem qualquer garantia.

Gracias, WOK.

Fecha a cortina.

¹⁹⁹ “A tarefa de ensinar é uma tarefa que exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (Freire, 2017, p. 29).

²⁰⁰ Todos os documentos da reforma estão no blog da Faculdade de Educação. Disponível em: <https://uerjedu.wordpress.com/reforma-curricular/>. Acesso em: 4 jan. 2024.

APENSOS

1 – Crônica escrita para avaliação da disciplina *Produção de conhecimento*

A UERJ é resistência e na pandemia continua a produzir conhecimento

12 de março de 2020: arrastando malas chego na UERJ para a aula inaugural que iria acontecer às 19 horas: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE. Auditório do ProPEd/Bloco F. Doutorado começando. Felicidade nas células! Entro no auditório já cheio, alguns rostos conhecidos, muitos desconhecidos e parece-me que estão todos tão felizes quanto eu. Uma moça muito jovem encerra o encontro falando da biblioteca e da disponibilidade para ajudar os “calouros”. Meu coração já a sentia como amiga e imaginei que nos veríamos muitas e muitas vezes por semana, na biblioteca.

Mas não aconteceu assim. Saí da UERJ, peguei um táxi para a rodoviária para ir dar aula em Arraial do Cabo, no dia seguinte, às 7h30 da manhã. Abri a caixa de e-mails e lá estava o comunicado da suspensão do calendário do IFRJ, onde atuo, por causa da pandemia do coronavírus. Na sequência, as demais instituições foram também suspendendo o calendário e não voltei mais à UERJ.

Aos poucos fomos entendendo a gravidade da situação e buscando formas de minimizar o impacto da grave crise sanitária que assolou o mundo. Em 2020.1 tivemos encontros remotos. De início achamos que seria frio, mas como a adaptação dos seres humanos é enorme, acabamos tendo nos dias de aula momentos de prazer e construção de conhecimento através das telas. Estamos reinventando, descobrindo o que se ganha e o que se perde nos encontros virtuais.

Mas não deixa de ser uma frustração entrar para o doutorado e não ter que subir a rampa do prédio do queijo. Queijo? Sim, não é mineirice minha não! É como muitos se referem ao monumento em frente da livraria, antes dos elevadores do prédio central da UERJ. Universidade de luta e resistência, pioneira na adoção das políticas de cotas e, por isso, já é mais colorida e diversa que a maioria. Pensando no espaço impossível de ser habitado por agora, lhe empresto vida, imaginando-o triste sem as vozes, risadas, debates, palestras, letras e lágrimas. Mas o prédio da UERJ é forte e sua história conta isso.

A Universidade nasceu onde era a Favela do Esqueleto. Esqueleto era uma estrutura que deveria ter sido um hospital do INPS, que começou a ser construído em

1930 e foi abandonado pelo poder público. As famílias foram chegando no terreno abandonado e, nos anos 50, depois da construção do vizinho Maracanã, a ocupação se intensificou. Tinha até palafitas em um dos braços do Rio Joana. A Favela do Esqueleto existiu até o início dos anos 60, quando foi removida. Depois criaram um projeto para a universidade que, aproveitando o esqueleto do antigo hospital (hoje pavilhão Haroldo Lisboa da Cunha, Haroldinho), conseguiu ser apresentado dentro de uma agenda política específica e assim fazer nascer a UDF (Universidade do Distrito Federal). Naquela época, o RJ era o Distrito Federal! Já tinha tido uma UDF nos anos 30, mas durou pouco. Ao contrário da que nascia nos anos 50 que rapidamente se tornou referência em ensino e pesquisa. Depois foi mudando de nome, como destaca o historiador Maurício Santos. Cito:

“No ano 1958, passou a ser URJ: Universidade do Rio de Janeiro. Dois anos depois, em 1961, após a transferência do Distrito Federal para Brasília, a URJ passou a se chamar Universidade do Estado da Guanabara (UEG) e, em 1975, já durante a ditadura militar, se tornou Universidade do Estado do Rio de Janeiro.”

Mas se é conhecida pela sua excelência, tem muita gente que critica sua arquitetura monocromática e linear. O projeto foi de Flávio Marinho Rego e Luiz Paulo Conde, com exceção do Haroldinho que já existia. Foi inaugurado em março de 1976 e ocupa uma área de 150.000 m². Tem 5 prédios edificadas em concreto, com andares se comunicando por rampas e longos corredores. Diferentes sensações e expressões são relacionadas a esse prédio: eu declaro meu amor pelos 500 tons de cinza da UERJ.

É a minha terceira universidade pública: UFMG, UFRJ e mestrado na UERJ. (Além de três anos trabalhando no sétimo andar que abrigou o Consórcio CEDERJ nos primeiros anos do século XXI). Nas outras, a arquitetura não favorecia o vai e vem dos estudantes se cruzando diariamente nos corredores, rampas e elevadores. Estudávamos em prédios separados. Estratégia dos governos ditatoriais na tentativa de evitar mobilizações políticas dos estudantes. Na UERJ, não... Desço do metrô com gentes de todos os cursos, atravessamos a rampa, meio juntos, meio separados, mas evidentemente um grupo, quase sempre apressado, de estudantes-trabalhadores que apertam o passo para não perder o início da aula; esperamos juntos na fila dos elevadores, nos esprememos dentro de algum deles: professores, alunos, técnicos. É um prédio em si democrático. Adoro! Estou sentindo muita falta do ambiente universitário plural que a UERJ física nos permite.

2 – Produção textual para avaliação da disciplina *Educação popular*. Escrita coletiva a partir de perguntas

Recebi:

Como inventar novas vacinas para injetarmos nos nossos corpos a fim de educarmos a partir da nossa geografia (território), cultura, filosofias, sem perder as errâncias, e não ser mais um colonizador? Como educar e aprender através do princípio “eu sou por que nós somos”?

Devolvi:

Duas perguntas: Como? Como? O que como? Sou o que como? O que sou? Uma pergunta? Um galho ou Tarzan? Recebo provocações, abro a boca e como Beatriz, Luciana, Alice, André, Marcio, Pedro, Geovane. Busco “uma consciência participante, uma rítmica religiosa (Andrade, 1928).

De repente, escuto um zumbido. De onde vem? Sou eu. Uma mosca colonizada ou colonizadora? “*Tupi, or not tupi that is the question*” (Andrade, 1928). Como virei mosca? Comi balés, óperas, lógicas e deveres, nem sabia que viraria. Virei e até gostei. E dancei. Dançando atravessei mares para pousar na árvore pau-brasil. “A alegria é a prova dos nove” (Andrade, 1928). Cá estou, em Pindorama, e o corpo-mosca-colonial quer se metamorfosear. O que vai virar? Vira, vira, vira... virou lobismulher, e nesse animismo quer perguntar: como nos tornamos humanos? Encontro pistas lendo Viveiros: “O humano não é uma questão de ser ou não ser; é estar ou não estar em posição de humano. A humanidade é muito mais um pronome do que um nome. A humanidade somos ‘nós’” (Castro, 2007). UBUNTU?

O humanismo se revelou branco, europeu, universal, genérico, masculino. Mas recuso-me a carregar um corpo-humano genérico, cultural, separado da natureza. E a pergunta se transforma: como faço para deixar de ser europeia? No exercício da imaginação-memória, percorro todos os anos que passei na escola e sei que ali me *europedizei*. Nessa nossa América Latina neoliberal, as escolas disciplinam, civilizam, separam. Aprendemos fórmulas, aprendemos a responder, a comparar, a competir. O cérebro foi o órgão privilegiado e, nele, entraram conteúdos pelos olhos e ouvidos. Meus

outros sentidos esquecidos, se esmaeceram e precisam ser acordados. Mas não conseguiram destruir por completo *meu ritmo, meu molho e nem meus balangandans*²⁰¹.

Hoje, não me sento mais na cadeira escolar. Sou professora e posso propor coisas. Quero fazer diferente. Quero criar caminhos e permitir me perder, permitindo ao outro também a errância. Um outro corpo se faz necessário. Um corpo que suporte a zona de indeterminação, da liberdade do humanizar-se. Que me ensine a ficar à espreita, curiosa e atenta. Que me liberte da hipervalorização da inteligência para que a intuição se manifeste. Na escola e na educação travamos uma enorme batalha para a construção desse corpo.

Desejo que surjam escolas populares na América Latina. Lá atrás, no sonho da *Gran Colombia*, Simon Rodrigues²⁰² tentou. Durou pouco, poderíamos pensar. Mas não, porque dura até sempre quando nos faz brincar de inventar, de pensar, de escrever, de nos inspirar.

Dizem que o século XXI começou agora, depois da pandemia do coronavírus. Pode ser. As forças do capital e da tecnologia se fazem mais que nunca presentes, impulsionando ao “progresso”. As desigualdades, sempre dolorosamente existentes, desfilam de moto e tocam a campainha dos privilegiados. Exatamente aqueles que frequentaram pouco as escolas são os que estão nas ruas e nas filas, mais expostos ao microinimigo. Trabalhadores essenciais! Só isso bastaria para vermos como estamos equivocados na busca do tal progresso e como as escolas ocidentalizadas contribuem para criar humanos não essenciais.

É nesse ambiente sócio-político, hostil ao coletivo por nos isolar, que se faz urgente manifestar-se pela Escola Popular, para afirmar uma escola “hospitaleira, igualitária, irreverente, emancipadora e comunista” (Maximiliano; Kohan, 2018, p. 28). Uma escola que se abra para cuidar das pessoas sem distinção de classe ou de gênero. Que ensine um ofício, porque o trabalho é necessário para a autonomia. Uma escola que seja filosófica e tenha como princípio – e não como meta – a igualdade. Uma escola conectada ao Bem viver²⁰³. Que traga os cheiros da terra, para valorizar uma instrução

²⁰¹ Canção *Disseram que voltei americanizada*. Samba de Luís Peixoto e Vicente Paiva. Feito para Carmen Miranda, após sua viagem aos Estados Unidos da América, repelindo às acusações da artista ter perdido sua brasilidade.

²⁰² Simon Rodrigues, filósofo e educador venezuelano que criou o Colégio de Órfãos e Meninos Carpinteiros, na cidade de Chuquisaca, alterando o paradigma educacional de sua época e que nos inspira na ainda utópica possibilidade de criarmos escolas populares na América Latina.

²⁰³ Tradução para o termo “*Sumak kawsay*”, da língua kichwa, que significa viver em aprendizado e convivência com a natureza. O termo se apresenta como conceito para uma filosofia aberta e em construção,

social, corporal, técnica e científica. Que aproxime o ser humano da natureza ao invés de dela se afastar.

Mas tenho dúvidas: (ainda bem). Para Rodrigues, a educação deve ser assumida pelo governo. Gostaria mesmo de ver um grande plano de governo criando escolas populares, mas desconfio tanto da macropolítica que pergunto: podemos fazer escola filosófica popular, de um jeito mais miudinho? Corpo a corpo?

É possível transformar nossos espaços de trabalho em espaços de educação filosófica popular?

3 – Exercícios realizados em outubro de 2022. Imersão no Método AND, no retiro “Estudos Indóceis”, em Guapimirim (RJ)

Deslocamento de tabuleiro: tabuleiro é um mundo dentro do mundo.

Vamos trabalhar lá fora, ouvi. Natureza, ainda que domesticada, abre espaço ao medo. O que vai acontecer? Qual o grau de exposição? Hora de começar. Aceitei o corpo-território. Decisão de não travar impulsos. Escolho água. “Pré-sinto” água. Seguro a cabeça. Sons vibram no corpo. A passividade me é prazerosa. Quase nunca se dá...

Estava ali sentada, sons de água e mato. Ela, a parceira de trabalho, suave. Da fluidez que busquei, ancoragem. Pés se tornam pesados, ligados a terra. Pedras me sustentavam por todos os lados. Água nos cabelos e rosto. Uma folha brinca na pele. Quero que entre. A boca se abre. Ganho uma língua enorme. Tenho muito que falar! Não me calem! Desliguei. Desconectei? Dormi? O “gap” aconteceu. Sou natureza. Ali no joelho um peso que cura. Dobra, articula. Faz rede. Deixa pesar. Aceita a gravidade. A água tem gravidade. Adorei a língua (Figura 24).

Inventário/escrita da imagem:

Palavras do grupo ao ver a imagem do trabalho: peso e florescimento; ancoragem; assentamento luminoso; base firme; multiplicidade; entrega; dobra; escuridão; fecundação da terra; enraizamento sexual; introspectiva; hindu; sagrada; sustentação.

Nome da imagem: Flor da língua do assentamento luminoso. Força da cura: ancoragem da língua leve; coragem da língua leve.

inspirada pela cosmologia e modos de vida dos povos originários, e opõe-se à tradição desenvolvimentista do bem-estar social ou da noção de viver melhor.



Figura 24: Montagem final da experiência. Título: “Flor da língua do assentamento luminoso. Força da cura: ancoragem da língua leve”.
Fonte: Acervo da pesquisadora. Foto por Fernanda Eugênio.

4 – Perseguir rastros para buscar presença

Quanto de corpo carrega a imaterialidade do corpo-imagem?

Já habitamos espaços materiais e imateriais e nossos corpos entram e saem de aparatos técnicos que se integram ao entorno quase sem sentirmos. Noções como espaço, presença e realidade estão em transição. No contexto do isolamento social, fomos empurrados a experimentar novos formatos de relações humanas e novas intersubjetividades sociais através das tecnologias digitais omnipresentes. Esta reflexão tenta fugir de um julgamento *a priori* e moralizante deste momento histórico. Busco experiências estéticas e educacionais possibilitadas ou mediadas por aparatos tecnológicos, fugindo da tecnofobia, que considero assombrar a educação como se todo o construto humano não pudesse ser compreendido dentro da noção de artificialidade.

A corporalidade sempre pontuou as relações humanas. A mediação técnica ao criar corpos-digitais nos libertará da carne? Parece-me evidente que essa pergunta aponta para um exagero, pois há algo na imaterialidade da imagem que ainda é corpo.

Na escola-física, o investimento do ensino em conteúdos disciplinares leva os corpos dos estudantes a ficarem sentados em fileiras, meio adormecidos, quase ausentes. Considero isso uma dificuldade para a relação-ensinante que necessita de Eros para se efetivar. Fora da escola, os jovens interagem, continuamente, nas redes sociais e nos jogos virtuais.

O ambiente virtual, sendo diferente do ambiente em que o corpo permanece, parece afirmar a dicotomia corpo e mente – que recusamos. A ciência considera o mundo como algo objetivo a ser conhecido e, portanto, separa sujeito e objeto, dando a este último uma neutralidade que o separa do vivido. Consideramos que essa separação é, ela mesma, fruto de um conhecimento. Assim, validamos, de saída, o pressuposto de que o espaço objetivo é uma representação da própria ciência para pensar que a percepção e a consciência se dão em espaços físicos e espaços digitais, na busca do que cada um pode potencializar. Ao experimentar espaços imateriais, há um corpo vivo e uma consciência enraizada nesse corpo. Para Deleuze (1988, p. 337): “Todo objeto é duplo, sem que suas duas metades se assemelhem, sendo uma a imagem virtual e, a outra, a imagem atual. Metades desiguais ímpares”. Para Deleuze o virtual não se opõe ao real, ele é tão real quanto o atual.

O corpo virtual, que chamarei corpo-imagem, está em íntima relação com o corpo vivo. A presença no mundo virtual subentende um engajamento efetivo do corpo vivo que se disponibiliza para viver uma experiência em condições específicas possíveis ao seu corpo-imagem ou a um avatar. Os fenômenos vividos criam os sentidos que não poderiam estar antes da experiência. Que grau de presença pode ter um corpo-imagem? Seria ele somente um vazio preenchido de ilusões sensitivas?

Entendo que a presença do corpo vivo é uma qualidade subjetiva e por isso quero pensá-la independente da mediação tecnológica, e pensá-la também através dessa mediação. O corpo vivo, frente às telas, é afetado pela imagem e som que a experiência em espaços não físicos oferece. Essa percepção visual, sonora, motora e contínua da experiência pode ser considerada como um grau de presença do corpo-imagem? Qual a relação entre esses corpos? Seria uma diferença de grau? De natureza? Essa distinção precisa ser considerada para afirmar uma educação mais criativa, emancipatória, filosófica?

Muitas vezes, a presença é difícil de ser qualificada mesmo na sala de aula física. Enquanto isso, jogos conquistam jovens que, imersos em ambientes digitais, vivem experiências de ordem afetiva e cognitiva. Receio que a educação perca esses espaços digitais/virtuais como potência por querer conservar um modo específico de estar no mundo. Modo esse que não é nem natural nem espontâneo, que emergiu da cultura e de representações de mundo que fazemos e que está em constante transformação.

Percebo esse caminho como temeroso por compreender que a presença não se dá somente através de informações proximais ao sensorio-motor. Como duvidar da capacidade imaginativa? Temos, na experiência humana, o sonho nos indicando que ambientes não físicos são fontes de criatividade e conhecimento. Acredito que podemos considerar estímulos proximais (sensações proprioceptivas) e distais (externas e distantes) como potentes.

O campo das artes namora essa interface há mais tempo e já nos brinda com obras de realidade virtual ou realidade aumentada, como atividades poéticas, que nos permitem habitar mundos outros. Artistas sempre foram criadores de mundo e não parecem desprezar a potência de nos levar para dentro de espaços próprios, fechados ou ampliados (quando se mistura o virtual ao ambiente do entorno do usuário) e nos propiciar voos de imaginação e reflexão em vivências dentro de ambientes criados digitalmente. E se a aula fosse um jogo virtual?

Neste momento de tanta resistência a uma educação que se digitaliza, quero pensar sobre o que somente a escola-física é capaz de afirmar para criar tempos-espacos de criação que nos permitam nos tornar quem somos. Além disso, busco explorar se, e como, a escola-digital pode aproveitar as linguagens performativas e interativas para provocar deslocamentos subjetivos, os quais também podem contribuir para suportar as zonas de indeterminação da condição humana que se oferecem como caminho para o exercício da liberdade.

A educação deve ficar à espreita das transformações que estão ocorrendo, e atentar para o fato de que as tecnologias que criam as realidades virtuais trazem cada vez mais o corpo para dentro dos ambientes simulados, o que nos exigirá novos enfrentamentos. O corpo-imagem ainda é corpo, pois carrega um testemunho, um rastro do sensório-motor. Experimentar para entender a participação do corpo-vivo no corpo-imagem poderá nos ajudar a entender os alcances e limites da imaginação técnica a serviço ou desserviço da educação. No século XXI, a percepção, os novos espaços, a imaginação, a cognição humana e a própria existência estão em xeque pelas formas de viver que adotamos. Podemos inventar, tentando ser contemporâneos de nós mesmos, para perceber se Eros, afirmado aqui como necessário para a relação-ensinante, acontece restrito ao corpo anatômico. Ou *será poderemos criar avatares-aliados para a relação-ensinante?*

REFERÊNCIAS

1 – Referências bibliográficas

ABRAMOVIC, Marina. **Rhythm 0**. 1974. 1 performance.

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

_____.; MARTÍNEZ, Esperanza. (orgs.). **El buen vivir**: una vía para el desarrollo. Quito: Abya-Yala, 2009.

AMARAL, Tarsila. Abaporu. 1928. 1 pintura.

ANDRADE, Oswald. **A utopia antropofágica**. São Paulo: Globo: Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

ANDRADE, Simone Rattay; FONTOURA, Denise Ren; CIELO, Carla Aparecida. Inter-relações entre fonoaudiologia e canto. **Música Hodie**, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/1758>. Acesso em: 3 mar. 2023.

AQUINO, Ligia Leão *et al.* Abordagem conceitual e metodológica do grupo ambiente e educação. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS. Tendências e Desafios Contemporâneos, 1., 2008, Juiz de Fora. I **Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias**. Juiz de Fora: FEME, 2008, v. 1. p. 1-18.

ARAÚJO, Alcione. Educação e cultura ou morte. **Educação Pública**, v. 2, n. 1, 2005. ISSN: 1984-6290. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/educacao-e-cultura-ou-morte>. Acesso em: 17 jan. 2025

AZEVEDO, Giselle Arteiro. Sobre o papel da arquitetura escolar no cotidiano da educação: análise das interações pessoa-ambiente para transformação qualitativa do lugar pedagógico. **ENTAC**, v. 14, p. 3494-3504, 2012.

BAPTISTA, Guilherme Gonçalves; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. “Educação do corpo”: a leitura de uma agenda em construção. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 723-737, 2016.

BARDET, Marie. **A filosofia da Dança**: um encontro entre dança e filosofia. Tradução Regina Schopke, Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____.; CLAVEL, Joanne; GINOT, Isabelle. **Écosomatiques**: Penser l'écologie depuis le geste. Saint-Brieuc: Deuxième Époque, 2019. 344 p. v. 1.

BARRETO, Márcio. Por que revisitar o debate entre Bergson e Einstein? **Trans/Form/Ação**, v. 39, n. 1, p. 77-92, 2016.

BARTHES, Roland. **A Câmara clara: nota sobre a fotografia**. Tradução de Júlio Castanõn Guimarães, Rio de Janeiro: nova fronteira, 1984.

_____. **Como viver junto**: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Pensamento e o movente**: ensaios e conferências. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa**: o núcleo de estudos de filosofias e infâncias (NEFI/PROPED/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

BERNARD, Michel. **O corpo**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

BOLSANELLO, Débora Pereira. A educação somática e o contemporâneo profissional da dança. **DAPesquisa**, v. 7, n. 9, p. 1-17, 2012.

_____. O corpo como experiência. **Motriz**, v. 11, n. 2, p. 89-96, 2005.

_____. Pilates é um Método de Educação Somática? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 5, n. 1, p. 101-126, 2015.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRITO, Márcia Regina. ENADE 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, v. 12, n. 3, p. 401-443, 2007

CAPOROSSI, Carollina; FERREIRA, Léslie Piccolotto. Sintomas vocais e fatores relativos ao estilo de vida em professores. **Revista CEFAC**, v. 13, p. 132-139, 2011

CARTA 065. Por que explorar o espaço? *In*: USHER, Shaun (org.). **Cartas extraordinárias**: a correspondência inesquecível de pessoas notáveis. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Cia. das Letras, 2002. v. 1.

CORAZZA, Sandra. Labirinto da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2014. (Coleção Texto para discussão; 1950).

CORREIA, Adriano. Quem é o animal laborans de Hannah Arendt? **Revista de Filosofia Aurora**, v. 25, n. 37, p. 199-222, 2013.

COSTA, Giovânia. Analfabetismo tecnológico. *In*: SOUSA, Cidival Moraes (coord.). **Cartas para Paulo Freire**: escritas aos que ousam esperar. Campina Grande: EDUEPB, 2021. p. 111-119. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Cartas-a-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

CRAGNOLINI, Mónica. Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze. Dossiê: “Entre Deleuze e a educação”. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 93, p. 1195-1203, 2005
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400004>

CUNHA, Eduardo Vivian; SOUSA, Washington José. O bem viver no Brasil: uma análise da produção acadêmica nacional. **Revista Katálysis**, v. 26, n. 2, p. 321-332, 2023.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. [Entrevista cedida a] Claire Parnet. Paris: Montparnasse, 1999. 1 DVD.

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Clássicos).

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Arte que nos move: oficinas de formação inventiva de professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO NO BRASIL: O BALANÇO DE UMA DÉCADA, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2010. v. 1. p. 279-278.

DIEHL, Liciane; MARIN, Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v7n2/a05.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Criar, 2000.

ECOSOFIA. *In*: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ecosofia>. Acesso em: 24 out. 2023.

EXPERIMENTAR o Experimental. Direção: Waly Salomão. Produção: Waly Salomão. Fotografia de Evandro Teixeira. Gravação de Spectalulu. [S. l.: s. n.], 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fr6eI4jV6AM>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico nas instituições de Educação Infantil. *In: MEC (org.). Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 2. p. 85-98.

FAVILLA, Rogério. Cultura Xamânica e Sabedoria Ancestral as Relações de Confiança Como Valor Central. *Revista Filosofia Capital-ISSN 1982-6613*, v. 2, n. 5, p. 14-29, 2007. Disponível em: <https://filosofiacapital.org/index.php/filosofiacapital/article/view/48>. Acesso em: 4 jan. 2025.

FELIX, Nelson. **Colocar os pés no chão**. Rio de Janeiro: 1954. 1 escultura.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. **Homo deletabilis**: corpo, percepção e esquecimento do Século XIX ao XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____.; CLAIR, Ericson Saint. Políticas da assombração: o populismo bolsonarista como produção de inquietantes *duplos*. *Galáxia*, v. 47, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/57538/39924>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FERREIRA, Lydia Masako; FURTADO, Fabianne; SILVEIRA, Thiago Santos. Advisor-advisee relationship: the multiplier knowledge. *Acta Cirúrgica Brasileira*, v. 24, n. 3, 2009.

FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente na formação prática em dança. Tradução Márcia Strazacappa. *Cadernos do JIPE-CIT*, n. 2, p. 42-57, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v. 3.

_____. **La gouvernementalité**. Dits et Écrits, Tome IV. Paris: Éditions Galimard, 1994.

_____. **Segurança, território, população**: Curso dado no *Collège de France* (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e Punir**. Tradução Raquel Ramallete. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática Educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

_____. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____.; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro. Paz e terra. 1998. (Coleção educação e comunicação; 15).

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Edu. Soc**, v. 23, n. 80, p.136-167, 2002.

FREITAS, Vanderley. Nascimento. As paixões em Plutarco: o papel do silêncio na cura da tagarelice. **Sapere Aude**, v. 10, n. 19, p. 73-92, 2019.

GARCÍA, Joaquín Torres. **América invertida**. 1943. 1 ilustração.

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

GIL, José. **Movimento Total**. O corpo e a dança. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

GODOY, Rossana; RIBEIRO, Tiago. Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades. **Revista educação unisinos**, v. 25, 2021.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. 21. ed. Campinas, SP: Papiros, 2012a.

_____. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução Ana Lúcias de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

_____. **Revolução Molecular: pulsações Políticas do desejo**. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

GUEDES, Adrienne Ogeda *et al.* Quando escrever é mover: por uma (des)educação performativa na escrita acadêmica. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 2, n. 44, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21556>. Acesso em: 8 out. 2024.

_____. O corpo nosso de cada dia: corporeidade e formação de professores. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, p. 304-315, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/27937>. Acesso em: 4 nov. 2024.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

HARDT, Michael; Antonio Negri. **Bem-estar comum**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HOOBS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes. 2017.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n. 44, p. 21-36, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/fGyCC7jgq7M9Wzdsv559wBv/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2023.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unesp, 1999.

KOHAN, Walter Omar. (org.). **Políticas do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Paulo Freire, mais que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

LAO-TZU. **Tao-Te-King**: o livro do sentido e da vida. Tradução Margit Martincic. São Paulo: Pensamento, 1995.

LIMA, José Antônio de Oliveira. Educação somática: limites e abrangências. **Proposições**, v. 21, p. 51-68, 2010a.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Los tiempos hipermodernos**. 2. ed. Barcelona: Anagrama, 2008. v. 1.

MAFFESOLI, Michel. **Ecosofia**: uma ecologia para nosso tempo. Tradução Fernando santos. São Paulo: Edições Sesc, 2021.

MAKART, Hans. **Os cinco sentidos**. 1879. 1 pintura.

MANNING, Erin. **Políticas do toque**: sentidos, movimento e soberania. Tradução Bianca Scliar Cabral. São Paulo; GLAC edições, 2023.

MARICONDA, Pablo Rubén. O controle da natureza e as origens da dicotomia entre fato e valor. **Scientiae Studia**, v. 4, p. 453-472, 2006.

MARQUES, Isabel Ribeiro; FARINA, Cynthia. Ecologia: pensando uma prática docente. *In*: SEMINÁRIO INTEGRADOR ESCRILEITURAS, 3.; V COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: MODOS DE LER E ESCREVER EM MEIO A VIDA, 5., 2013, Pelotas, RS. **Anais [...]**. Pelotas, RS: UFPel, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Experiência e sentido).

MAXIMILIANO, Lionel Durán; KOHAN, Walter Omar. **Manifesto por uma escola filosófica popular**. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MEVLEVI. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Mevlevi&oldid=58634104>. Acesso em: 4 jan. 2025.

MILLER, Henry. **Trópico de Câncer**. Tradução Beatriz Horta. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MORIN, Edgar. **O Método I – A natureza da Natureza**. Lisboa: Europa-América, 1997.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MUNHOZ, Angélica Vier. Um modo de existir na docência. **Educação & Realidade**, v. 47, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/124421>. Acesso em: 4 nov. 2024.

NAJMANOVICH, Denise. Pensar/Viver a corporeidade para além do dualismo. *In*: GARCIA, Regina (org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 89-110.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Cia. das letras, 2001.

_____. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. RJ: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Aurora**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

_____. **Humano, Demasiado Humano**. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

OLIARI, Gilberto. Desenlaçar o que carregamos no exercício de ser mestre/a. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 11., 2022, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: 2022. No prelo.

OLIVEIRA, Luiz Alberto. O silêncio de antes. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **Mutações: o silêncio e a prosa no mundo**. São Paulo: Sesc-SP, 2014. p. 459-488.

ORSI, Raquel Fabiane Mafra *et al.* Percepção ambiental: Uma experiência de ressignificação dos sentidos. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 32, n. 1, p. 20-38, 2015.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. A dimensão performativa do gesto na prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 555-563, 2010.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/j4XsLcfRwFXgSSnYqscNNyq/?format=html&lang=pt>. Acesso: 4 jan. 2023.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1987. p. 144.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 3, n. 8, p. 532-547, 2018.

- PRIMO, Rosa. Ligações da dança contemporânea nas sociedades de controle. *In*: SOTER, Silva; PEREIRA, Roberto (orgs.). **Lições de dança**. 5. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005. p. 107-122.
- PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 155-167, 2002.
- PROST, Antoine. Os conceitos. *In*: _____. **Doze lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, n. 34, p. 169-184, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ROCHA, José Fernando Moura. O conceito de “campo” em sala de aula: uma abordagem histórico-conceitual. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 1, p. 1-17, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/wFkd3QNrDdWsZ4qtKk5kDpF/>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ROLNIK, Suely. Arquivo para uma obra-acontecimento. São Paulo: SESC SP, 2011. Disponível em: https://desarquivo.org/sites/default/files/rolnik_suely_arquivo_para_uma_obra.pdf. Acesso: 4 jan. 2023.
- _____. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.
- _____. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida descafeinada. 2. ed. São Paulo: N-1, 2019.
- RUFINO, Luiz; CAMARGO, Daniel Renaud; SÁNCHEZ, Celso. Educação ambiental desde El Sur: a perspectiva da terrexistência como política e poética descolonial. **REVISEA**, v. 7, número especial, p. 1-11, 2020.
- SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.
- SARACENO, Tomás. **Webs of At-tent(s)ion**. 2018. 1 instalação.
- SCARANO, Fabio. **Regenerantes de Gaia**. Rio de Janeiro: Dantes, 2021.
- SCHILLER, Friedrich. **Educação estética do homem numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SHUSTERMAN, Richard. **Consciência Corporal**. Tradução Pedro Sette-Câmara. Rio de Janeiro: Realizações. 2012.
- SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz Rufino. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

- SIMONDON, Gilbert. **La individuación a la luz de las nociones de forma y de información**. Buenos Aires: Editorial Catus, 2009.
- SCLIAR, Bianca. Prefácio. *In*: MANNING, Erin. **Políticas do toque: sentidos, movimento e soberania**. Tradução Bianca Scliar Cabral. São Paulo; GLAC edições, 2023. p. 6-29.
- SOARES, Marta Genu; KANEKO, Glaucia Lobato; GLEYSE, Jacques. Do porto ao palco, um estudo dos conceitos de corporeidade e corporalidade. **Dilectiké**, v. 3, n. 2, p. 66-75, 2015.
- SÔMA - Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento. Disponível em: <https://soma.ufsc.br>. Acesso em: 4 jan. /2025
- SPINOZA, de B. **Ética**. Tradução Tomáz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 10.
- TAVARES, Gonçalo. **Atlas do corpo e da imaginação: teoria, fragmentos e imagens**. Porto Alegre: Dublinense, 2021. (Coleção Os pensadores; 1).
- TIBURI, Márcia; ROCHA, Tereza. **Diálogo/dança**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.
- VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o Corpo. *In*: GARCIA, Regina (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 17-34.
- 2 – Teses e dissertações**
- ANDRADE, Cecília Fonseca Pessôa. **Olhares indisciplinados sobre o corpo disciplinado nas práticas escolares: uma questão de autonomia ou sujeição?** 2002. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. **Corporeidade e Cotidianidade: interfaces na formação de professores**. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- COSTA, Giovânia Alves. **Corpo: possibilidades para pensar e ensinar filosofia. O philodrama como experiência de formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. **Marcas da abjeção expressas em conversas sobre heteronormatividade com jovens no Facebook: em defesa de uma pedagogia queer**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- ELIAS, Larissa Cardoso Feres. **O vazio de Peter Brook: ausência e plenitude**. 2004. ix, 172 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro,

Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

FERREIRA, Márcia de Assunção. **As faces do corpo do cliente hospitalizado: o olhar da(o) enfermeira(o)**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

KOHLER, Maria Cláudia Mibielli. **Agenda 21 local: desafios da sua implementação, experiências de São Paulo, Rio de Janeiro, Santos e Florianópolis**. 2002. Dissertação (Mestrado em Saúde Ambiental) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LIMA, Daniella de Araújo. **Desmanual de Anatomia**. 2022. Tese (Doutorado em Literatura, cultura e contemporaneidade) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

LIMA, José Antônio de Oliveira. **Educação Somática: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta de Reorganização Postural Dinâmica**. Campinas, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2010b.

NASCIMENTO, Monica Andrade do. **Os habitus professorais: a prática pedagógica em diferentes lugares-ocasiões, Brasil**. 2007. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Danilo Patzdorf Casari. **Artista-educador: a somatopolítica neoliberal e a crise da sensibilidade do corpo ocidental(izado)**. 2022. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

PEREIRA, Glicia Mendes. **Relações de poder, currículo e cultura escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Erica Cristian Reis. **Dança na escola de Educação Infantil da UFRJ: proposta pedagógica e práticas docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SCHAEFER, Katia de Souza. **O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2015.

SILVA, Osvaldo Luiz da. **O corpo do educador da educação infantil lido como uma literatura menor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2012.

SILVA, Pâmela Souza. **Choque de monstros: corpo, identidade e visualidade na escola**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VIDAL, Haroldo Junior Evangelista. **Práticas-teorias e políticas da sexualidade tecidas nos/com os cotidianos da educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

VIEIRA, J. L. **Efeitos de um Programa de Psicomotricidade Relacional** - Um Estudo de Caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

WILKE, Valéria Cristina Lopes. **A epistême de dominação e o domínio da arte.** Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

XAVIER, Ingrid Müller. **O que significam aprender e ensinar filosofia.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

3 – Músicas, filmes, obras de arte



QR Code para a playlist no *Spotify*.

A NOVIDADE (ao vivo). Intérprete: Gilberto Gil. Compositores: Bi Ribeiro, Gilberto Gil, Herbet Vianna e João Barone. *In: ACÚSTICO MTV: Gilberto Gil.* Intérprete: Gilberto Gil. Rio de Janeiro: WEA, 1980.

ABAPORU. *In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre.* Flórida: Wikimedia Foundation, 2025. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Abaporu&oldid=69499037>. Acesso em: 4 fev. 2025.

ALUCINAÇÃO. [Compositor e intérprete]: Belchior. *In: ALUCINAÇÃO.* Intérprete: Belchior. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976.

AMARELO (Sample: Sujeito de Sorte – Belchior) (part. Pablló Vittar e Majur). Intérpretes: Emicida, Pablló Vittar e Majur. Compositores: Emicida, Belchior, Felipe Vassão e Dj Duh. *In: AMARELO.* Intérprete: Emicida. Rio de Janeiro: Laboratório Fantasma, 2019.

ANOTHER Brick in the Wall. Intérprete: Pink Floyd. Compositor: Roger Waters. *In*: THE WALL. Intérprete: Pink Floyd. Inglaterra: Harvest Records, 1979.

ATLAS FARNÉSIO. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Atlas_Farn%C3%A9sio&oldid=67346159. Acesso em: 22 jan. 2024.

CERTAS Canções. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Milton Nascimento e Tunai. *In*: ANIMÃ. Intérprete: Milton Nascimento. Rio de Janeiro: Ariola; Barclay, 1982.

COMIDA. Intérprete: Titãs. Compositores: Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto. *In*: 2 É DEMAIS. Intérprete: Titãs. Rio de Janeiro: WEA, 1997.

COMO nossos pais. [Compositor e intérprete]: Belchior. *In*: ALUCINAÇÃO. Intérprete: Belchior. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976.

DEVE ser Assim / trecho do poema “Guardar”. Intérprete: Marina Lima. Compositores: Alvin L., Marina Lima, Antônio Cícero. *In*: O CHAMADO. Intérprete: Marina Lima. Rio de Janeiro: EMI, 1993.

DISSERAM que voltei americanizada. Intérprete: Carmen Miranda. Compositores: Luiz Peixoto e Vicente Paiva. [S. l.]: Odeon, 1940.

DIVINA Comédia Humana. [Compositor e intérprete]: Belchior. *In*: TODOS os sentidos. Intérprete: Belchior. Rio de Janeiro: WEA Discos Ltda, 1978.

ESTATUINHA. Intérprete: Edu Lobo. Compositor: Edu Lobo e Gianfrancesco Guarnier. *In*: 5 na Bossa (Ao Vivo). [S. l.]: Universal Music Group, 1968.

HÁ Tempos. Intérprete: Legião Urbana. Compositores: Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá. *In*: AS QUATRO estações. Intérprete: Legião Urbana. Rio de Janeiro: EMI, 1989.

HAIR. Direção: Miloš Forman. Produção: Lester Persky, Robert Greenhut e Michael Butler. Intérpretes: John Savage, Treat Williams, Berverly D’Angelo, Annie Golde *et al.* Roteiro: James Rado e Gerome Ragni. New York: CIP Filmproduktion GmbH; Tribe Entertainment Group, 1979.

MARCHA da quarta-feira de cinzas. Compositores: Carlos Lyra e Vinícius de Moraes. *In*: A BOSSA do Toquinho. Intérprete: Toquinho. Rio de Janeiro: RGE, 1966.

O MEDO de amar é o medo de ser livre. Intérprete: Elis Regina. Compositores: Beto Guedes e Fernando Brant. *In*: ELIS. Intérprete: Elis Regina. Rio de Janeiro: Odeon, 1980.

SCHOOL. Intérprete: Supertramp. Compositores: Rick Davies e Roger Hodgson. *In*: CRIME of the Century. Intérprete: Supertramp. Londres: A&M, 1974.

YPÊ. [Compositor e intérprete]: Belchior. *In*: ALUCINAÇÃO. Intérprete: Belchior Rio de Janeiro: Warner Bros Records, 1980.

ANEXOS

ANEXO A – Convite

PPP- Pesquisa e Prática Pedagógica II

Docente responsável: Walter Kohan

Experimentações e reflexões sobre o peso do corpo na formação docente.

Como a formação docente inicial explora a corporeidade?

O campo teórico da educação, a luz de Foucault, costuma afirmar a “docilização dos corpos”, produção da escola enquanto instituição disciplinadora e, pela qual todos nós passamos. Soma-se a isso, contextos de trabalho docente precarizados e ritmos acelerados pela lógica produtivista que prejudicam nossa atenção, reflexão e nos adoecem. Neste semestre, na disciplina PPP, investigaremos relações entre corporeidade e docência. Práticas corporais podem contribuir para aproximar futuros docentes de seus corpos contribuindo para um exercício da profissão com mais presença e, talvez, menos adoecimento e exaustão?

A proposta tenta criar espaço e tempo na formação inicial para experiências encarnadas, para além de construções teóricas sobre o corpo, ou seja, com corpos que têm peso. Ao mesmo tempo, nos debruçaremos sobre textos que nos ajudarão a refletir sobre o “peso” do corpo, escapando da literalidade na direção do problema filosófico sobre a relação corpo e mente.

Convidamos as discentes matriculadas na PPP II a participarem do estudo de campo da pesquisa de doutorado da aluna Giovânia Costa que investiga possibilidades de integrar a dimensão da corporeidade na formação docente inicial. Com a premissa de que conhecer envolve para além dos aspectos cognitivos, os sentidos e afetos, a investigação busca articulações entre experiências sensíveis e compreensões intelectuais considerando, a partir de Bergson, que a atenção é uma atitude do corpo. Que atitude seria mais ou menos atencional? É possível incrementar a atenção pela observação e criação de temporalidades menos contraídas pela necessidade do viver? É possível educar a atenção?

Serão desenvolvidas práticas corporais com o objetivo de ampliar o repertório das participantes acerca do corpo-próprio e investigar o impacto destas práticas na formação inicial. Teremos 30 horas da disciplina dedicadas a práticas corporais e leituras de breves textos que serão disponibilizados durante as aulas. A carga horária restante será de produção teórica e prática, individuais e coletivas sobre a investigação.

Com que corpos chegamos na graduação? Com que corpos saímos? Que impacto a formação pode ter na construção de novas corporeidades, de subjetividades para o exercício da profissão docente? São algumas das perguntas iniciais da pesquisa em curso e que convidamos a serem experienciadas ao longo do semestre.

Necessidade prática: roupas confortáveis para práticas corporais. Não é necessário nenhum conhecimento prévio. Não aprenderemos técnicas específicas. Experimentaremos juntos! A doutoranda, Giovânia Costa, tem formação artística em dança e teatro e criará o percurso investigativo do campo a partir de dinâmicas do campo das artes e da educação somática, bem como convidará profissionais de outros campos do conhecimento para também proporem dinâmicas para o grupo.

ANEXO B – Formulário do TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário da pesquisa para obtenção do grau de doutoramento pelo programa de pós-graduação em Educação da UERJ, provisoriamente intitulado *Experimentações e reflexões sobre o peso do corpo na formação docente* de responsabilidade da pesquisadora Giovânia Alves Costa.

Você foi selecionado(a) por ser aluno (a) do curso de pedagogia da UERJ, na disciplina Pesquisas e Práticas Pedagógicas (PPP), ministrada pelo Dr. Walter Omar Kohan, orientador da pesquisa supracitada. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. **Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver.**

1. O trabalho tem por objetivo geral investigar a relação entre corporeidade e docência através de práticas que contemplem o corpo na sua materialidade, assim irá propor dinâmicas através das quais poderemos observar e avaliar a ampliação tanto do repertório corpóreo quanto do linguístico na tradução de sensações e afetos, analisando o impacto destas práticas na formação docente inicial. Como objetivos específicos citamos: refletir sobre o lugar do *corpo* na educação e a importância de criar resistências ao modo “*deletabilis*” vivenciado na contemporaneidade; pesquisar contribuições da arte e da saúde para a educação formal a partir do campo da educação somática a luz da filosofia de Bergson, que afirma ser a atenção uma atitude do corpo; contribuir para melhora da atenção à forma que executamos gestos cotidianos, diminuindo dores e intensificando o bem viver
2. A participação na pesquisa não acarreta danos à saúde física, prescindindo de atestados médicos para as práticas que serão desenvolvidas por serem de simples execução e dentro dos limites corporais dos participantes. No entanto, toda pesquisa que envolve seres humanos de algum modo implica riscos. Os riscos que podem ocorrer ou não, são: possibilidade de constrangimento ou desconforto ao participar das dinâmicas corporais e das rodas de conversas reflexivas que acontecerão ao longo das práticas. Constrangimentos também podem surgir durante os registros das dinâmicas em meio audiovisual e fotográfico. Possíveis desconfortos dependerão da relação de cada participante com o corpo-próprio e a tomada de consciência de hábitos e comportamentos. As estratégias utilizadas para minimizar estes riscos são: você terá a liberdade de não participar de algum exercício específico ou de não falar na roda de conversa, bem como se retirar da sala ou pedir para não ser gravado. O respeito ao corpo do participante é condição e fundamento da pesquisa, entendendo manifestações emocionais estritamente ligadas a noção de corpo que trabalhamos. Além disso, garantir o direito de acesso

as gravações e a certeza de que os dados obtidos serão confidenciais. e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

3. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão: desenvolverem na formação inicial a percepção que a atividade docente é também uma atividade que exige muito do corpo; possibilidade de criar estratégias com o corpo-próprio para menor tensão e adoecimento no exercício da profissão; ganhar repertório corporal para dinamizar suas práticas no futuro; contribuir para um campo teórico em construção.
4. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso ocorra, gastos concernentes especificamente à pesquisa poderão ser ressarcidos.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

5. A participação nesta pesquisa, que investiga o impacto da dimensão da corporeidade na formação inicial, consistirá em participar das dinâmicas desenvolvidas durante o semestre 02/2022 da disciplina PPP III da Graduação em Pedagogia da UERJ, sob a regência do professor Dr. Walter O. Kohan. Dinâmicas estas que serão propostas pela pesquisadora supracitada. A partir de textos breves de sensibilização, práticas corporais simples e que não exigem nenhum conhecimento prévio serão apresentadas e executadas pelos participantes. Orientações ao longo das dinâmicas serão compartilhadas para observação e criação de atitudes atencionais. Após as práticas, você será convidado(a) a registrar por escrito a experiência e acontecerão rodas de conversa para partilha das observações individuais. O professor e orientador dr. Walter O. Kohan estará presente nos encontros. Os exercícios escolhidos, de fácil execução são largamente utilizados nos anos iniciais da formação tanto de dança quanto de teatro, e se prestam ao autoconhecimento e não ao domínio de uma técnica específica.
6. Serão 10 encontros, de 3 horas cada. Sendo a carga horária da disciplina 60 horas, teremos 30 dedicadas a práticas corporais e leituras de breves textos que serão disponibilizados durante as aulas. A carga horária restante será de produção teórica e prática, individuais e coletivas sobre a investigação, no curso regular do semestre. Horário regular da disciplina, a saber das 18h às 20h50 na Sala 12058F, campus Maracanã, da UERJ.
7. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Para que haja publicação de qualquer dado, você precisa concordar com esse procedimento.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine este documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Giovânia A. Costa, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: **21-993342475**, e-mail:

giovania.costa@ifrj.edu.br Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br Telefone: (021) 2334-2180.

O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Nome do(a) participante: _____

Caso deseje autorizar o uso dos itens abaixo, por gentileza, marcar a opção desejada com X.

Autorizo o uso:

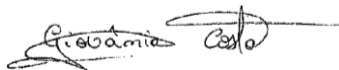
Audiovisual () Sim Não ()

Fotos () Sim Não ()

Escritos () Sim Não ()

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora:



ANEXO C: Cartas

01-

Tudo bem? espero que tudo esteja bem para ti. Desde já agradeço por todo aprendizado totalmente cheia de vivência, afeto e corporeidade. Muitos aprendizados... aprendi um deles, inclusive acho um pouco engraçado, mas totalmente verídico. Logo contarei. Em uma aula você disse “precisamos tratar nosso corpo com mais leveza até ao escovar os dentes”, então essa fala proporcionou uma delicadeza em mim toda vez que vou cuidar dos meus dentes. Dentre dessa, outras coisas também aprendi e sou grata por tudo e com certeza essa prática de corporeidade será levada para minha vida pedagógica e pessoal. gratidão.

02-

Faz um tempo que não escrevo sobre o que sinto em relação ao que aprendo para além de trabalhos acadêmicos. Nas anotações desse caderno creio que estará o quanto a didática proposta no período me tocou/me tornou mas aqui em linhas de sentimentos e novos saberes, repito: entendi que o corpo é parte essencial do ensino aprendizagem, me aproximou de mim, da educação pela qual eu luto e acredito e a entender as influências do mundo, ou melhor dizendo, das imersões do mundo no meu lidar com o aprendizado senti de modo consciente o modo que meu corpo reage ao ensino, entender que meu corpo cansada afeta minha mente e acima de tudo experienciar as diferentes formas que os diferentes corpos reagem e entendem tudo, só reforçando o modo como os processos são únicos, como o ensino e aprendizagem não seguem um padrão. Obrigada por reforçar em mim a crença sobre educação e liberdade. Abraço e espero reencontrar-te logo.

03-

Olá, espero que todos estejam bem. Comecei esse período do curso de PPP muito apreensiva e preocupada sobre como seriam nossas aulas nesse período, mas fiquei surpresa com a proposta de trabalhar pensando no corpo. O corpo com todo o peso que ele tem e ele suporta o peso do dia a dia, o peso de ser mãe, profissional, filha, irmã, tia e esposa. mas também o peso de ser aluna sonhadora, ser forte, adequada, perseverante, mas principalmente ter a condição de me superar e superar as dificuldades e as limitações para poder alcançar novas possibilidades e novas oportunidades diante das escolhas e propostas que vão surgindo ao decorrer do caminho espero ter chegado até aqui e conseguido contribuir a pesquisa da professora Giovania, que belas oportunidades surjam na vida dela para que ela possa trazer mudanças na forma da significâncias de como vemos o nosso corpo e também em como nosso corpo é visto, percebido, admirado e observado por nossos alunos.

O que o nosso corpo transmite para os nossos alunos?

Agradeço por ter participado dessas aulas e conseguido entender e perceber meu corpo, de forma como eu ainda não havia experimentado antes. Agradeço pela ocasião de fazer parte dessa turma e pela aprendizagem desse período aqui na UERJ. Obrigada pela paciência e otimismo que eu fui recebida.

04-

Venho por meio desta carta deixar um pouco da minha impressão desse período que tivemos oportunidade de te conhecer e também de participar do seu trabalho de pesquisa.

Confesso que no início, estranhei a proposta porque não consegui perceber bem como aconteceria as atividades, e como os seus objetivos poderiam coincidir com o meu anseio da disciplina, em termos de conteúdo. Infelizmente não consegui participar de todas as aulas em função de ter tido que me ausentar por conta da covid, e pelas alternadas interferências dos jogos do flamengo no Maracanã.

Entretanto, ao final, posso resumir a minha experiência como prazerosa na maior parte do tempo, pois representou “uma chamada de consciência”, no sentido de perceber a importância do tempo a dedicar para mim mesma e ao meu corpo. Entretanto, gostaria de destacar que em muitos momentos fiquei constrangida, ou meio sem jeito, sei lá (talvez pudesse dizer desconfortável) diante das tarefas propostas.

Acho que foram oportunidades de encontro das colegas de turma, eu que também pudemos relaxar, e se divertir muito. A última aula deixou “uma pontinha de saudade” pois ficou parecendo que agora é que vamos nos integrar mais ainda, mas já não era mais tempo. Assim, gostaria de deixar registrado para você, a minha gratidão por me trazer “essa luz” necessária em meu caminho, e dizer que certamente não esquecerei as experiências que vivi em nossos encontros.

Esqueci de te contar que, na primeira aula - lá na COART, em que me emocionei muito inclusive, vivi uma experiência inclusive de “ordem espiritual”: ao final da aula, quando apagou a luz, e pediu que relaxasse deitada, chorei profundamente porque comecei a sentir muita tristeza muito grande, sem saber o que estava acontecendo, me lembrei da minha cunhada - que estava internada. Ao final da aula, soube que ela estava entrando em cirurgia - com risco de vida

Enfim, suas aulas certamente ficarão em minha memória para sempre!

Espero te encontrar em outros lugares e oportunidades!

Obrigado por sua alegria e disposição e ensinamentos!

Forte abraço!

05-

Olá, eu me chamo XXXXXXXX. Eu me considero uma pessoa um pouco tímida, então algumas atividades foram um pouco desafiadoras, pois dançar e falar na frente de um grande grupo me deixa nervosa, mas com o tempo me permiti aproveitar as aulas e aprendi muito com tudo.

Hoje acredito que tudo que foi apresentado em aula foi de extrema importância para meu crescimento como docente. Nessas aulas aprendi sobre meu corpo, minha voz, e enfrentei meu medo, e acredito que todo futuro professor irá se beneficiar dessas atividades. a escola requer muito do nosso corpo e mente, então eles precisam estar em harmonia para o melhor desempenho ao fazer o que tanto amamos.

Sou muito grata por tudo que aprendi aqui, e espero que minhas colegas tenham aproveitado também.

06

Giovanina,

Primeiramente agradeço como você se doou e se comprometeu conosco. Confesso que não me sentia confortável na aula por diversos aspectos.

1- Não gosto de escrever o que sinto, gosto de falar e conversar então senti dificuldade nessa questão.

2 - Tenho enxaqueca e sinusite logo ficava muito difícil fazer atividades que precisava abaixar, ficar rodando, alongar e abaixar a cabeça.

Em nenhum momento ultrapassei meus limites e tentei me envolver ao máximo com as dinâmicas, mas sou muito pé no chão não costumo “flutuar”, então essa experiência foi bem diferente pra mim. Muito relaxamento e desconforto envolvido, posso resumir assim. Desejo-lhe sucesso, voe!

Beijos, XXXXXX.

07-

Rio de Janeiro, 12 de setembro de 2022

Querida professora Giovânia,

Venho por meio desta carta escrever o que aprendi com as suas aulas. Confesso que o início foi muito difícil compreender tudo, a proposta de aula do professor Walter no período anterior era totalmente diferente da sua, mas assim como entendendo que cada professor segue um plano de aula diferente tentava aceitar. Acreditava que as propostas dos dois iriam se cruzar ao longo do período trazendo a prática do corpo junto com a teoria em formato de perguntas, textos, afins. Contudo, tive bons proveitos como por exemplo, pensar em por que o corpo dói, ele tem som, ele sente tudo, quando o corpo não está bem o resto funciona mais ou menos. Ter a experiência de andar pela sala sem o peso das mochilas nas costas, não ter as mãos ocupadas com a garrafa de água ou o casaco, me trouxe um alívio, me tirou a tensão de estar sempre com um peso. Em uma aula online que tivemos falamos sobre os movimentos repetitivos, com sempre andamos na mesma calçada, carregamos a mochila do mesmo lado, depois dessa aula sempre experimento algo novo, fazer um caminho diferente, ter uma postura diferente. Como sempre carrego a mochila nos dois ombros tento carregar por alguns minutos em um lado só, alternando para eles "relaxarem".

Teve dias de chegar cansada, irritada, na sala de aula pois saio de Nova Iguaçu as 15h e retorno somente as 23:30h para ter uma aula que eu ficava andando de um lado para o outro, na minha cabeça não fazia sentindo algum, mas com o decorrer das aulas eu conseguia relaxar e de certa forma voltava para o trem mais disposta em encara-lo.

Por fim, quero agradecer pelos seus ensinamentos, conhecimentos que foram de grande valia, saber respirar, se alongar antes de levantar e antes de ir deitar com certeza eu vou carregar para minha vida.

08-

Carta aberta

Regamos a existência de nossos corpos diariamente, vivemos atolados de tarefas que não compreendemos a necessidade real que temos de praticar autocuidados dia após dia.

Temos tido um tempo para pensarmos nisso nos aulas, me provocou a ponto de me questionar quantas vezes ao dia eu faço algo para além de trabalho e estudos, em que momento reflito sobre o como o meu corpo não está no seu estado de bem estar, mas sim agindo no modo automático o que também é preocupante, não alcanço nem tudo que pretendo e isso não anula o fato de que preciso cuidar e amar o que já tenho, o processo de acordar, de me encarar por dentro, de praticar a respiração lenta quanto necessária. Após as aulas, senti que se movimentar é um ato de existir, de estar ali, pertencendo um movimento todos os dias mas não me sentia viva como agora, o quão estranho foi chegar nessa conclusão, hoje lentamente tento pois não é fácil, mudar nem

31.06.2023

que seja um gesto simples e pequeno de se cuidar, se cuidar, como se alongar intencionalmente ao acordar e levantar da cama, são provocações que me promovem bem estar à longo prazo, quero viver bem e estar bem, me colocar como meta, mesmo que tenha me perdido num lugar desconhecido, pretendo me encontrar, ou melhor reencontrar nos poucos, e assim essa promessa me tranquiliza, pois onde quero e como quero estar é melhor do que onde já estou como agente da educação e ser humano.

09-

Querida Giovânia,

Primeiramente gostaria de dizer que espero que você tenha atingido os seus objetivos com a proposta lançada a nós da PPP. Pensar no corpo, sobretudo o corpo docente, não é uma atitude que seja presente em nosso dia a dia, porém, é essencial.

Podemos ter percebido nas aulas que cada pessoa lida de formas distintas com seu próprio corpo e com o corpo de terceiros, mas algo pareceu comum entre as alunas da turma, a exploração do corpo em suprimento das demandas do cotidiano. Pensar que, por muitas vezes, não temos controle sobre nosso corpo é demasiado alarmante.

Pude perceber o quão importante é nos atentarmos ao nosso corpo docente, pois estamos trabalhando a todo momento em conexão com outros numerosos corpos.

Todavia, senti muito a ausência de pensarmos esta questão para dentro da sala de aula, sendo assim tive que tentar, por conta própria fazer esta ligação. Creio que também poderíamos ter dialogado mais em conjunto para pensarmos todas essas questões. Em minha concepção é ideal respeitarmos os espaços um do outro e estarmos sempre em comunicação.

10-

Primeiramente gostaria de agradecer a disposição da Giovania, por me despertar as áreas de mim mesma que não dava atenção. O perceber a mim mesma, ter presença por meio dos movimentos, que minhas singularidades e particularidades estão expressas nisso também. Estar presente não só fisicamente, mas na fala, na mente e no pensamento. É usar todo o meu corpo por inteiro, não só partes, é olhar nos olhos das pessoas, mesmo diante de tanta correria, é importante parar e respirar, me sentir, me olhar e me ouvir. Cuidar de mim, pois não é normal estar cansada.

Obrigada por tudo! Com carinho.

Atenciosamente, XXXXX.

11-

Com o passar das aulas, apesar de não ter comparecido em todas as aulas, pude experimentar um pouco do que foi proposto. Pelo fato de não ter tido aulas com o corpo, ou dessa forma, sem contar com a academia, foi algo que a princípio, foi diferente para o habitado. Vi um pouco da necessidade de realmente movimentar da mesma forma que um cantor tem que ter movimento, presença no palco, é preciso termos em sala de aula.

As atividades propostas são e foram bem interessantes apesar de timidez, aproveitei do jeito que pude.

Obrigada Walter e Giovânia por terem me proporcionado momentos e ter feito sair um pouco da caixinha.

Até breve!

12- Querida Giovania,

Confesso que por um certo tempo errei a pronúncia do seu nome. (risos). Acredito que seja porque me senti um rato de laboratório. Sei que o processo de pesquisa acadêmica é solitário e dolorido e você já havia explicado a importância dessa etapa conosco para sua produção, mas a estranheza toma conta, ser observado não é algo que me agrade.

Ao longo das atividades me permiti olhar para as experiências de uma forma mais leve e reflexiva. Assim passei a ver as dinâmicas com mais leveza. Sabe aquele dia da semana que te relaxa, tira o peso do corpo. Pois é, esse dia da semana se tornou a quarta-feira.

Muito obrigada por isso, não desista da educação jamais, ela entrou na sua e modificou suas visões de mundo e nos deu a oportunidade de olharmos o mundo através do corpo.

Se cuide! Beijos.

13-

Querida Giovania,

Chegamos ao fim do nosso processo com suas propostas e experiências. Mas para mim é só mais um começo. Pude, ao longo da nossa caminhada, acessar lugares no meu interior, onde de certa forma guardo sensações, memórias e feridas. Tais sentimentos me fazem refletir quem eu sou, quem eu fui e quem quero me tornar. Meu corpo e meus gestos dizem muito mais sobre mim do que eu imaginava. Descobri um corpo cansado, um corpo oprimido e com medo. Me indaguei diversas vezes sobre como ocupo meu corpo nesse mundo e em como ele se relaciona com todos ao meu redor.

Você me trouxe reflexões que me marcaram e que com certeza irão pairar pelo meu dia a dia. Sua proposta me fez pensar uma nova XXXXX. E também acolher a XXXX que sou. Me fez pensar as palavras que rodeavam minha mente e em como as ponho para fora através do meu corpo.

É necessário cuidar, ouvir e acolher. É necessário tudo isso comigo mesma e com todos. Obrigada por me levar a esses lugares que eu desconhecia dentro de mim mesma. Me lembro que em alguns dias me emocionei muito ao sentir as emoções que cada atividade me proporcionou. Fica a minha indagação de como posso ouvir o outro, como posso cuidar do outro, sem escutar e cuidar de mim mesma?

Muito obrigada por essas quartas-feiras juntas, compartilhando nossas energias. Levarei comigo todos os aprendizados e experiências.

Um grande beijo e abraço.

XXXXXXXXXX XXXXX.

Espalhe essa luz para o mundo.

Seja forte e corajosa.

14-

Querida professora,

O corpo é muito falado nos nossos dias, o meu corpo e o corpo do outro, mas sempre colocado como um objeto a ser modelado e julgado.

Aqui tive uma outra versão sobre o nosso corpo, pois aqui percebi o corpo como algo vivo que respira e fala, sendo também o primeiro que nos protege e o primeiro a se ferir.

Nas aulas tive dificuldade nos tempos certos de escrever e de agir, pois muitas vezes queria escrever algo, mas estava no tempo da atividade e depois já tinha esquecido ou não fazia mais sentido, em outros momentos estava escrevendo e todas já tinham terminado e estava começando outra atividade.

Algumas vezes me senti podada como se tivesse que seguir um padrão o que desanimava estar na aula. Mas a maior parte foi boa e tive muitos ensinamentos.

Obrigada por compartilhar seus ensinamentos.

15-

Confesso que tive problema no início da aula, principalmente com o fato de tocar o corpo. Estava habituada a sempre comentar e falar de tudo, o silêncio acabava comigo, mas consegui aprender bastante conhecimento principalmente sobre como o corpo está ligado a mente além do fato de eu como futura educadora vou usar/trabalhar com meu corpo e dos meus alunos.

Obrigada pela paciência e pela chance de repensar e pensar a palavra corpo.

16-

Giovânia,

Entendo seu processo de pesquisa e a necessidade do estudo para a sua formação, mas só que desde quando eu entrei para a Universidade eu me sinto o tempo inteiro como sendo estudada ao invés de estudar. Sinto que na Universidade, a grande maioria dos professores estão interessados em desenvolver o seu projeto de pesquisa e não têm tempo de verdadeiramente nos formar ou nos enformar. Como te falei eu cada vez mais penso na universidade academizar, científica as pessoas e se esquece de humanizar leva muitas vezes a caminhos que no “corpo a corpo” do dia a dia, não vão valer e no alto dos meus 55 anos sinto que a necessidade de humana é ser “Humano” e os verbos são outros, amar, respeitar, solidarizar, confraternizar, doar-se, dividir, compartilhar, partilhar e assim se todos estivermos pensando em executar essas ações, vamos também receber sem ter que “cobrar”.

A missão de um professor, vejo agora, ser muito mais que difícil do que via antes, com uma certa decepção. É muito difícil não se deixar atender a esses apelos acadêmicos por vaidade, por necessidade.

Admiro muito você, essa sua luta pelo bem-estar do corpo (que está consumindo o seu) mas não se esqueça que esse corpo para estar bem, tem que estar conectado a essência universal.

Não se esqueça que se a cabeça não estiver bem, o corpo paralisa.

Recebo com muita gratidão esse seu projeto, essa sua preocupação com o bem estar pedagógico. Apesar das dificuldades, tente não desistir porque dentro da universidade, como já disse, percebo que a preocupação com o outro é rara ou quase nenhuma.

Mais uma vez muito obrigada e lhe desejo muita saúde, força, coragem e fé e me coloco a disposição para o que quiser ou precisar dentro dos assuntos acadêmicos e na vida pessoal.

Um abraço bem apertado, de coração com coração.

17-

CARTA PARA GIOVANIA
Rio de Janeiro, 31 de agosto de 2022.

Olá Giovania,

Nossos encontros esse período foram repletos de surpresas e desafios. Ao entrar em contato com a proposta e atividade inicial em que pude ter o contorno do meu corpo desenhado em papel pardo e depositar neste papel sentimentos, ações, desejos e angústias do meu corpo me senti muito leve e literalmente aliviando meu corpo físico/real.

Ao longo de nossos encontros e atividades, me senti desconfortável com algumas dinâmicas e abordagens, tanto por vergonha quanto por insegurança. Tentei me soltar, e dar o meu melhor, mas também encontrava certa dificuldade ao relacionar as dinâmicas ao tema de nossas aulas e discussões com o Walter.

Entretanto, não posso dizer que essa insegurança e certo incomodo tenha sido capaz de me deixar inacessível a sua proposta. Na aula de hoje, por exemplo, fiquei tão descontraída que achava graça em tudo o que melhorou um pouco meu humor e corpo tão fatigado da rotina.

Dinâmicas como: relaxar o corpo ao deitar no chão, deixar o corpo cair como "joão-bobo" para os colegas me fizeram refletir na minha relação de confiança para com o outro, e como isso afeta as minhas relações sociais e comigo mesma.

Saí completamente da minha zona de conforto (o que me assusta) comparada ao outro período, mas confesso que foi singular participar dessa pesquisa.

Obrigada pela dedicação conosco.

Com carinho,

18-

Acompanhei algumas aulas e pude ter uma percepção maior do meu corpo. mesmo sendo muito tímida, foi divertido. Sai me expressando e dançando como louca, já que muitos estavam fazendo a mesma coisa e rindo sem sentir vergonha alguma.

Queria ter participado de mais aula, mas as que eu fui foram o suficiente para que eu entendesse o recado que ela queria passar.

Obrigada pela experiência. com carinho.

19 -

31/08/2023

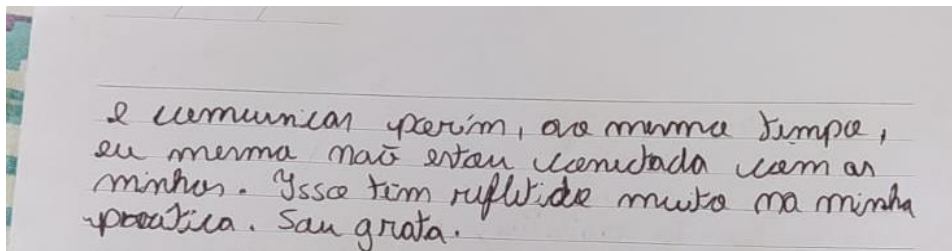
Giovanna,

Quartas-feiras costumam ser dias muito cansativos no trabalho, confesso que chego às 18 horas na UERJ sem muita disposição e sem muita vontade de interagir ou de me expressar corporalmente. O que já não são coisas que naturalmente me exigem um esforço maior.

Tinha registrado na minha caderneta de disciplina frases como: "Hoje não me sinto bem" e "hoje não estou com vontade de fazer nada". Na entanto, todas as vezes tentei fazer uma flip para sair da minha zona de conforto e acabei conseguindo me entregar nas atividades propostas. Em um dia, em especial, me senti muito melhor ao ir embora do que estava quando cheguei.

Meus dias corridos entre ~~trabalho~~ trabalho e faculdade não me dão muita permissão para me perceber e perceber o meu corpo e cometi a mesma coisa ao longo da disciplina.

Refleti muito sobre como no meu trabalho eu me dedico tanto e poro tanto tempo cuidando, alivando e percebendo meus alunos de ~~3~~ 3/4 anos para então atenta às suas necessidades e desejos, as quais eles ainda estão aprendendo a identificar



20-

Olá, Giovânia,

Desde que foi proposto e apresentado como seriam as aulas da disciplina PPP, sabia que não seria fácil para mim. Falar de corpo e, principalmente quando contextualizada com a infância me gera gatilhos extremos. Então, por estratégia de defesa fui me distanciando e faltando a muitas aulas.

Nas poucas que assisti pude pensar e consegui refletir sobre diversas atitudes do meu dia a dia que impactam a minha prática em sala de aula. E como a faculdade não prepara os profissionais para lidar com o cansaço e esforço físico, mental que nossa profissão exige. Automaticamente invalidamos o cansaço dos alunos e todas as demandas que ele tem. Atualmente em minha prática percebo cada vez mais como meus alunos chegam na escola e o que o corpo dele diz.

21-

Sou a XXXXX e quero começar agradecendo pela aula. Obrigada. confesso que a primeira aula que assisti foi a de hoje. Infelizmente foi a única. Por problemas pessoais tive que faltar e perdi muitas coisas.

A aula de hoje mostrou-me como nosso corpo é poderoso e como ele está a todo momento mandando informações para as pessoas e como cada um recebe essa informação de uma forma. Essa atividade fez com que eu me conseguisse me soltar e é interessante porque eu sou vergonhosa e retrancada como meu corpo. Ver que todo mundo se soltou e se entregou para a atividade me deu segurança para dar o meu melhor. Enfim, obrigada por essa aula e parabéns por ser essa pessoa alegre e animada e fofa, gostei muito de tudo.

22-

Querida professora Giovania,

As aulas deste semestre foram excelentes, porque nos fez sair da zona de conforto, nos fez ver as dificuldades que temos no tiburicorpo através de brincadeiras, vimos vídeos e debatemos as expressões do corpo, descobrimos que na maioria das vezes somos avaliados pela potência de nossa voz em concursos para dar aula.

Vimos o quanto é importante as brincadeiras de infância pois sem querer as crianças em suas brincadeiras trabalham as expressões faciais do rosto e do corpo.

Nos últimos jogos como “telefone sem fio” vimos o quanto é difícil ler uma palavra e tentar traduzir sem falar a palavra para a pessoa. É mais difícil pois cada um vai interpretar de uma maneira. Chego à conclusão que expressar o que sente é difícil e falar mais é complexo.

A pergunta é como ficar em harmonia com o corpo depois de um dia inteiro de trabalho? Porque vimos que a maioria dos professores, ou seja, a área da educação devia se preocupar mais com a saúde corporal, emocional e espiritual do professor pois a docência é um trabalho muito de se doar e estressante também é uma profissão bonita que necessita ser olhada com mais carinho, enfim, as aulas foram uma descoberta pois me fez olhar mais e refletir mais sobre as expressões corporais do corpo, aprendi muito e foi muito interessante ver as minhas limitações e pontos de tensão no corpo foram ótima as aulas.

23-

Querida Giovania,

Venho por meio dessa carta, agradecer-lhe pelos ensinamentos durante esse período. todos os conhecimentos adquiridos serão levados para a vida. Você é uma pessoa calma e de uma aura incrível, e transmite isso. Lembro-me de todas as vezes chegar em sala a mil, com a correria do dia a dia, mas suas aulas me faziam relaxar, entrar em contato comigo mesma e conhecer melhor o movimento do meu próprio corpo. reaprender a estabelecer uma respiração equilibrada e manter os pés no chão com passos harmoniosos e nivelados. Toda estrutura montada nas aulas também trabalhou bastante com nosso psicológico, nos elevando mentalmente e também espiritualmente. Posso afirmar que serei uma professora e pedagoga mais preparada depois de ter o prazer de experimentar o seu trabalho com a turma. Você é uma grande pessoa e profissional, todos que puderem passar pela experiência de desfrutar as aulas com você, terá uma excelente vivência e aprendizado para carregar não só no currículo como também para construção de quem seremos e o que ensinaremos para nossos futuros alunos.

Desejo-lhe sucesso em tudo que fizer. um beijo de sua aluna com pernas de bailarina.

24-

Querida Giovania,

Venho por meio desta, me expressar por palavras as atividades corporais propostas por você. Eu infelizmente não pude participar de todas as aulas por motivos pessoais, mas as aulas que estive presente, consegui me entregar mesmo cansada depois do estágio e das obrigações que a vida cobra.

As suas aulas me fizeram eu me reconhecer, tinha partes minhas que sempre existiram, mas por causa de você eu pude conhecê-las melhor. Eu só queria agradecer por seguir com essa proposta de atividade, que pode não parecer importante, mas é essencial

para o ser humano poder se conhecer mais e para a formação de professores, pois eles precisam se conhecer para poder ajudar seus alunos não só aprender conteúdos, mas também aprender a se conhecer.

Atenciosamente,

ANEXO D - Reforma curricular

Para acessar os documentos, basta clicar duas vezes sobre cada um. Contudo, caso não estejam funcionando, todos os documentos da reforma estão no blog da Faculdade de Educação, disponível em: <https://uerjedu.wordpress.com/reforma-curricular/>.



Apresentação da
Direção REUNIÃO 29



Processo Completo
SEI_SEI_260007_0309

FIM.