

O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA CORPORAL DO PROFESSOR¹

Márcia Helena Ferreira Moyzés

Mestre em Educação pela
Universidade Federal de Uberlândia.

RESUMO: A subjetividade nas discussões sobre a formação do professor tem sido enfocada constantemente sob o prisma de influenciar os saberes e práticas pedagógicas docentes. Contudo, percebemos que ainda não temos dado muita relevância à temática da corporalidade. Pensando nessas discussões e na importância do papel do professor na formação da criança, nasceu o desejo de trabalhar com os professores sob a ótica do corpo. Utilizamos os estudos de Wilhelm Reich acerca da influência corporal em nosso modo de ser e de agir em nosso cotidiano. Investigamos a consciência corporal do professor e sua influência na prática pedagógica, acreditando que o estudo possa contribuir para melhorar a relação professor-aluno e, principalmente, a visão do professor a respeito de si próprio e de seu papel fundamental na formação das crianças. O objetivo desta pesquisa foi verificar se os trabalhos corporais podem influenciar ou não o professor em suas práticas pedagógicas. Trabalhamos com um grupo de professoras, em encontros semanais, em que propúnhamos vivências corporais a serem realizadas pelas professoras. Nossa

¹ Este texto é um recorte da dissertação de Mestrado *Sensibilização e conscientização corporal do professor: influência em seus saberes e suas práticas pedagógicas*, Faculdade de Educação da UFU, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Veranilda Soares Mota.

pesquisa demonstrou que as atividades corporais desenvolvidas com o grupo participante foram fundamentais para a mudança de olhar e de atitude das professoras frente ao dia-a-dia escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Corpo. Consciência.

RESÚMEN: La subjetividad en las discusiones a respecto de la formación del profesor ha sido enfocada constantemente por la visión de influenciar los saberes y prácticas pedagógicas docentes. Sin embargo, percibimos que aún no hemos dado mucha relevancia a la temática de la corporalidad. Pensando en esas discusiones y en la importancia del papel del profesor en la formación del niño, que nació el deseo de trabajar con los profesores bajo la óptica del cuerpo. Utilizamos los estudios de Wilhelm Reich a cerca de la influencia corporal en nuestro modo de ser y de agir en nuestro cotidiano. Investigamos la consciencia corporal del profesor y su influencia en la práctica pedagógica, creyendo que el estudio pueda contribuir para mejorar la relación profesor-alumno y, principalmente, la visión del profesor a respecto de si mismo y de su papel fundamental en la formación de los niños. El objetivo de esta encuesta fue verificar si los trabajos corporales pueden influenciar o no el profesor en sus prácticas pedagógicas. Trabajamos con un grupo de profesoras, en encuentros semanales en que proponíamos vivencias corporales a ser realizadas por las profesoras. Nuestra encuesta demostró que las actividades corporales desarrolladas con el grupo participante fueron fundamentales para el cambio en la forma de mirar y en las actitudes de las profesoras frente al día a día escolar.

PALAVRAS-LLAVE: Profesor. Cuerpo. Conciencia.

O interesse pela temática desenvolvida nesse estudo sustenta-se na teoria reichiana que acredita estar no corpo o registro da história de vida de cada indivíduo. Reich (1992) defende a idéia de que, se queremos saber mais sobre um indivíduo, devemos observar seu corpo com mais interesse e tentar decifrar qual a história que ele traz. Ressalta ainda a necessidade de prestarmos mais atenção aos sinais que ele apresenta e, assim entendermos melhor os nossos sentimentos.

Partindo desse pressuposto, o objetivo desta pesquisa foi analisar a influência dos trabalhos corporais na prática de um grupo de professoras do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Uberlândia-MG e despertar a reflexão sobre a inserção da corporalidade nos programas de formação do professor. Por termos consciência deste registro histórico que o corpo traz, argumentamos a favor de uma sensibilização dos sentimentos, mobilidade corporal e flexibilidade mental, por meio do trabalho corporal com professores. Todas as experiências, as emoções sentidas, as tensões que o professor viveu e vive ficam marcadas em seu corpo, norteando sua caminhada existencial.

Wilhelm Reich, em toda sua trajetória, dedicou-se a pensar a organização da vida humana numa expectativa de compreendê-la e viabilizá-la prazerosamente. Uma de suas descobertas fundamentais foi perceber que as experiências emocionais dão origem a certos padrões musculares que bloqueiam o livre fluxo energético. Ele demonstrou em sua prática clínica e também nos livros que escreveu a importância de observar o corpo, antes mesmo de ouvir a pessoa, já que, na maioria das vezes, o corpo diz mais e, sem dissimulação, o que a mente pensa.

Neste trabalho, desenvolvemos uma pesquisa que inclui a corporalidade do professor e sua influência na prática pedagógica, acreditando que tal inclusão possa contribuir para melhorar a relação professor-aluno e, principalmente, a visão do professor a respeito de si próprio e do papel fundamental que exerce na formação das crianças sob seus cuidados.

A subjetividade em destaque no discurso educacional

Ultimamente, temos encontrado vários autores que discutem a formação do professor e ressaltam aspectos subjetivos. Ao trazer a subjetividade para o palco da discussão, podemos ver que ainda não temos dado a devida relevância à temática da corporalidade, embora possamos considerar um grande avanço na perspectiva de pensar um professor mais inteiro, ou seja, sem a dicotomia corpo e mente propagada pela concepção cartesiana. Barth (1996, p. 65-66), por exemplo, afirma que: “A emoção, a afetividade e até as nossas atitudes e os nossos valores influenciam o nosso modo de apreender a realidade e o modo de nos apreendermos a nós próprios”. Assim, o modo como julgamos o valor de um saber e também o modo como sentimos o próprio saber, influenciará a nossa maneira de compreender uma realidade nova. Os professores têm uma grande influência no modo como os alunos se aproximam e se apropriam do saber. Daí a importância dos professores repensarem sua prática, a maneira como lidam com seus saberes.

A formação de professores precisa partir de uma expectativa em que o mesmo permita se surpreender pelo que o aluno diz ou faz, que pára e pensa no que acontece, no que observa, assuma o papel de professor reflexivo que “tem a tarefa de encorajar e reconhecer e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos” (SCHÖN, 1995, p. 86). Os estudiosos do corpo têm a mesma perspectiva de Schön, pois eles também defendem que a pausa da surpresa é essencial para a aprendizagem, embora reconheçam que as crianças são ainda educadas de modo militar em cadeiras enfileiradas, fazendo cada criança olhar a nuca do colega. Alguns autores como Pimenta (2002), Libâneo (2002), Sacristán (2002), Charlot (2002) chamam-nos a atenção sobre a importância de se considerar a formação teórica de uma cultura crítica, mesmo porque o saber docente não é formado apenas da prática. A teoria tem influência básica na formação dos docentes, pois favorece

variados pontos de vista para uma ação contextualizada “oferecendo perspectivas de análise porque os professores compreendem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2002, p. 24). A escola seria um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, e conseqüentemente poderia desenvolver a reflexividade e levar a aquisição de conhecimentos, aprender a pensar e agir.

Entre o conhecimento e a ação está a mediação do sujeito através de necessidades, desejos, emoções, que marcam seu pensamento, dito de outra maneira, entre a teoria e a prática intervém a subjetividade. As ações apresentam-se aos sujeitos como inteligíveis à consciência, de modo que o que fazemos está vinculado com o que pensamos e vice-versa. A reflexividade consiste nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz. Sacristán (2002) destaca que o professor que trabalha, nas condições de hoje, não é o que reflete, ele não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito. O autor ainda nos alerta sobre o professor do ensino fundamental que vive uma realidade diferente dos professores universitários:

[...] os professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles. Não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não têm capacidade de fazer discursos [...] não é possível falar sobre professores, porque entre minha pessoa e um professor do ensino fundamental há muito poucas semelhanças. Diz-se que fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade fazemos coisas muito diferentes, a preço muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes. Isso quer dizer que o fato de o professor da universidade falar sobre o professor em geral, que quase sempre é o professor do ensino fundamental, é algo muito suspeito (SACRISTÁN, 2002, p. 81).

O saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, e ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no trabalho e pelo trabalho. Compactuamos com Keleman (2001), quando diz que o professor torna-se modelo para o aluno, e sendo assim, é necessário que o docente experimente um prazer intelectual e corporal para que o aluno possa se conectar também com seu prazer e desejo de aprender. De acordo com Fernández (1994, p. 67) se o professor não experimenta este prazer, “se não há circulação de uma experiência de prazer comum pela via do corpo e de uma experiência de comunicação de autoria, o aluno não receberá o ‘conhecimento prazer’ de que necessita, numa forma apta para assimilá-lo e reconstruí-lo, isto é, aprendê-lo”. Para Fernández (1990) a maneira como o professor ensina está relacionada com a maneira como ele foi ensinado. Esta questão é ressaltada por Tardif e Raymond (2000) ao afirmarem:

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente dezesseis anos, antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente [...] os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino (TARDIF; RAYMOND, p. 161).

Como vemos, a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida, incluindo suas rupturas e continuidade. Ao longo de sua vida pessoal e escolar, o professor foi interiorizando um certo número de conhecimentos que foram construindo sua personalidade e sua

maneira de ser ensinante. Segundo Tardif (2000), antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido o aparelho cognoscente para que possa nomear e qualificar as experiências que lhe acontecem, vivencia uma série de fatos na família e na escola que vão influenciar na sua formação, na medida em que são formadoras. Portanto, essa primeira socialização e a socialização escolar marcam as condutas do futuro profissional da educação.

Constatamos a importância do professor, enquanto ensinante, de estar imbuído da responsabilidade e do conhecimento de seu papel como educador e formador de futuros cidadãos conscientes e críticos. Percebemos, então, que são as marcas, como registros de experiências de vida, que contribuem para diferenciar um professor do outro, já que cada um em particular traz sua própria história inscrita no seu corpo. Sabendo que as histórias de vida das pessoas ficam registradas em seus corpos, o professor possui o saber que não se aprende nos livros nem nos bancos de uma escola registrado em seu corpo, influenciando-o na sua prática profissional.

Formação do professor e a inclusão da corporalidade

Encontramos poucos estudos que abordam a consideração da dimensão corporal na educação. Segundo Louro (2000), o corpo parece ter ficado fora da escola.

Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente. [...] por isso, nós professoras e professores, entramos numa sala de aula como se apenas a mente estivesse presente, como se fôssemos, todas, ‘espíritos descorporificados’ (LOURO, 2000, p. 60).

Considerando que as crianças estão mais sintonizadas com a linguagem corporal do que nós, já que após vários anos envolvidos com a comunicação oral e escrita familiarizamos mais com as letras ignorando as expressões corporais (LOWEN, 1982), o professor precisa conscientizar-se também dessa realidade e observar mais detidamente, não só o registro do seu corpo como o registro do corpo de seus alunos. Assim, deve procurar entender essa linguagem ou pelo menos estar mais sensível para perceber o início de algum bloqueio, a importância de uma respiração mais profunda, o modo como o corpo responde aos cuidados recebidos e principalmente aumentar seu contato consigo próprio e, conseqüentemente, melhorar a qualidade das relações com as crianças que estão sob seus cuidados. Como já dizia Lowen (1984, p. 50) “apenas na medida em que se percebe o próprio corpo, pode-se perceber os outros, e só quando se percebe a si mesmo como uma pessoa pode-se sentir uma outra”. Assim se explica o fato de muitos professores não conseguirem olhar seus alunos, já que a maioria não consegue olhar a si mesmos (FERNÁNDEZ, 2001), tão envolvidos estão com as palavras e tão distanciados das manifestações corporais.

Quando mencionamos a palavra contato na relação do professor com seus alunos e consigo próprio, queremos dizer que há uma espécie de sintonia entre um e outro, quando o fluxo energético é intenso e permite ao organismo manter-se ligado à vida, estabelecendo relações naturais com o mundo externo, evidenciando unidade de sensação do corpo, pois o psiquismo e o somático encontram-se sintonizados (REICH, 1995), permitindo que a qualidade de se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesmo seja de maneira intensa, vibrante, calorosa e envolvendo sensações de muito prazer.

Wilhelm Reich teve como foco de interesse em suas pesquisas o papel da energia no funcionamento de organismos vivos, estando envolvida em todos os processos da vida. No ser humano a quantidade e o jeito de cada um usar a energia que possui

determina sua personalidade. O modo como a pessoa está na vida determina o grau das experiências que passa, portanto, se seu corpo é cheio de vida, isto é, energeticamente vibrante, excitado, é assim também que ela se entregará aos acontecimentos e sentimentos que lhe chegam. Por outro lado, pessoas que suprimem as emoções, diminuem a capacidade de perceberem seu corpo e, sem ter consciência corporal, não é possível saber-se quem é, quais seus sonhos, desejos e valores. Podemos observar que alguns professores apresentam esta característica de estarem cheios de vida, ou seja, são vibrantes. É com alegria e disposição que se dispõem na sua prática, transmitindo toda essa vibração para os alunos, que sintonizados com eles, exibem também esse prazer no processo de aprendizagem do conhecimento.

Tendo em vista a possibilidade de integrar, de unir, de valorizar o todo, pensamos a corporalidade do professor de uma forma globalizante, ou seja, vendo-o sem dicotomias. Em termos de educação, visualizamos o professor em sua subjetividade que está tão presente na sua prática, nos seus saberes, na sua história. Não se trata, portanto, de trazer o corpo para a sala de aula já que ele está constantemente presente. O que pretendemos é que seja valorizado, integrado, incluído, reconhecido, visto e sentido.

Os bloqueios energéticos no corpo dificultando a percepção dos sentimentos

Ao longo deste trabalho, temos tomado por base a afirmação de Reich sobre a nossa história ficar registrada no corpo. Quem possui o domínio da leitura corporal pode ver o corpo revelando a maneira da pessoa ser e estar no mundo.

Apartir dos estudos acerca da energia corporal, Wilhelm Reich constata um enrijecimento crônico dos músculos, bloqueador da energia do corpo, objetivando a proteção do ser humano em relação às experiências emocionais traumatizantes, funcionando assim, como um mecanismo de defesa, um escudo contra

sentimentos desequilibrantes. A esse enrijecimento atribuiu o termo *couraça*. A maneira pela qual os seres humanos reprimem-se a si mesmos é basicamente uma contração muscular, e quando essas contrações musculares se prolongam por um período considerável da vida humana, torna-se habitual e passa gradualmente para o controle do sistema nervoso autônomo, assim, a pessoa nem percebe que está contraindo os músculos em questão. Com a *couraça* muscular bloqueamos as emoções causadoras de conflitos internos, seja raiva, medo, mágoa, tristeza etc., impedindo sua movimentação natural e tornando-se, assim, uma emoção desequilibrada.

Em nossa tentativa de não vivenciarmos a dor das emoções desagradáveis, nos encarceramos atrás de um muro de insensibilidade, e acabamos também fechados para os sentimentos de amor, prazer e afeto. Só na ausência de defesas podemos sentir e expressar nossa afetividade (JAHARA-PRADIPTO, 1986, p. 171).

Processos educativos autoritários como o que temos visto nas escolas, provocam, segundo Reich (1992), desequilíbrios da sensação somática que por sua vez afetam a autoconfiança e a unidade do sentimento do corpo. Como forma de controlar seus afetos, as pessoas desde criança são levadas a enrijecer o corpo através de sua educação. Na visão de Reich (1992, p. 297), “esse tipo de educação não se restringe aos indivíduos; é um problema que concerne ao âmago da estrutura e da formação do caráter moderno”. Os movimentos naturais das crianças são impedidos pelas inibições impostas à ela e provocam distúrbios na pulsação biológica. Ao procurar combater sensações de angústia, a criança interrompe o ritmo normal na respiração e tensiona o abdômen. “É prendendo a respiração que as crianças costumam lutar contra os estados de angústia, contínuos e torturantes, que sentem no alto do abdômen ou nos genitais e têm medo dessas sensações” (REICH, 1992, p. 60).

Uma criança saudável respira mobilizando o peito e o abdômen, apresentando um movimento ondulante em todo o tronco. Uma pessoa de couraça rígida não respira da mesma forma, já que é incapaz de expirar profunda e uniformemente. Com o bloqueio respiratório anulam-se sentimentos fortes de prazer ou de angústia, o que segundo Reich (1992), é o mecanismo básico da neurose. A perda dessa capacidade respiratória deixa seqüelas, contribuindo para o bloqueio da criatividade e espontaneidade.

Estudos sobre a educação autoritária ajudam-nos a compreender as práticas educativas e podemos perceber esse mesmo bloqueio respiratório entre os educandos, pois como o professor tem toda uma postura rígida, os alunos passam a ter medo deste profissional, ficam ansiosos e a respiração, em consequência, fica bloqueada no peito tornando o processo respiratório deficiente.

Freire (1992) aponta que essa concepção autoritária educa para a morte quando nega a expressividade do desejo do aluno, quando valoriza a submissão e passividade, quando passa mecanicamente o conhecimento, não permitindo a emancipação do aluno, relegando-o a um mero repetidor de conhecimentos.

O professor também sofre em seu corpo as consequências dessa educação autoritária, visto que, para dar conta de toda a cobrança que lhe é dirigida, necessita bloquear os sentimentos que surgem nele. Por isso, mais uma vez, defendemos a idéia de repensarmos a formação do professor como o

[...] espaço mais apropriado para começarmos a implementação do projeto de discussão da educação autoritária, a relação professor-aluno e o trabalho com o corpo do professor, pois a nosso ver é na formação inadequada do professor que reside grande parte das dificuldades da educação (MOTA, 1999, p. 124-126).

Comungamos com a autora que explica ser responsabilidade da universidade assumir a formação do professor como uma de

suas tarefas centrais resgatando sua autonomia e a imagem como intelectual, criando condições necessárias para o professor escrever, pesquisar e trabalhar com o intuito de desenvolver uma pedagogia mais crítica que contribua para a formação de alunos críticos, reflexivos e preocupados com a construção de um mundo mais humano. Para que isso aconteça, acreditamos numa formação que permita aos educadores compreenderem o seu papel percebendo como sua forma de agir e pensar influencia sua relação diária com seus alunos, sendo preciso, portanto, que o professor favoreça um melhor contato com seus alunos e consigo próprio.

O corpo que aprende

É preciso que o professor esteja mais atento ao seu corpo para que aprenda a ‘ouvir’ as reclamações que este lhe faz e assim atendê-lo. Como ressalta Pereira (2000, p. 45), “somente quando somos capazes de perceber dificuldades e limitações podemos lidar com elas, buscar recursos possíveis para liberar tensões, conhecer e trabalhar limites”. O professor pode conhecer seu corpo como também o de seus alunos, ajudando-os a se perceberem melhor. Girard e Chalvin (2001) enfatizam que o corpo transmite inúmeras mensagens a quem quer e sabe escutar. O cansaço físico e mental põe o professor e seus alunos em muitas dificuldades, pois os impossibilitam de perceberem outras sensações que não o cansaço.

Segundo argumentação das autoras, o professor por desconhecer a linguagem do corpo, não percebe o que acontece “de maneira não-verbal na classe, entre as mensagens do seu corpo e as dos seus alunos. A linguagem do silêncio dará ao professor novos instrumentos para melhor compreender sua classe” (p. 41). Apontam outro tipo de comunicação que há entre os alunos e que, na maioria das vezes, não nos damos conta, pois estamos muito envolvidos com as palavras de tal forma que esquecemos de ler mensagens importantíssimas nossas e de

nossos alunos. Girard e Chalvin (2001, p. 32) destacam que “tudo o que podemos experienciar é vivido pelo corpo, que ora é o ator principal, ora a testemunha muda dessas experiências. Contudo, em ambos os casos, ele tudo registra e nada esquece”.

Segundo Louro (2001, p. 22), nossos alunos, por terem um corpo escolarizado, são capazes de ficar sentados por muitas horas e, ainda assim, expressar gestos ou comportamentos indicando interesse e atenção, mesmo que não sejam verdadeiros, pois as mãos, os olhos e os ouvidos estão “adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas”. Lembramos aqui as palavras de Reich (1992), quando afirma que as palavras podem enganar, mas o corpo não consegue dissimular o que sente.

O corpo está tão presente na aprendizagem que cria recursos para preservar a saúde do educando, valendo-se, na maioria das vezes, do esquecimento, aliviando assim a carga mental dos fragmentos de que é obrigado a carregar. Alves (2002), analogicamente, chama-nos a atenção sobre o fato do vômito estar para o ato de comer como o esquecimento está para o ato de aprender, “esquecimento é uma recusa inteligente da inteligência” (p. 82). Como os conhecimentos ministrados são inúmeros o aluno não pode “guardar” tudo. Assim, inteligentemente, o corpo resolve o problema simplesmente expurgando o excesso de conteúdos por meio do esquecimento. Isto porque segundo Alves (2001, p.52), o “corpo tem uma precisa filosofia de aprendizagem: ele aprende os saberes que ajudam a resolver os problemas com que está se defrontando”. O autor enfatiza, ainda, que o educador é um corpo cheio de mundos e que é preciso haver paixão nos educadores para que seus alunos possam ter acesso a esses mundos. Faz-se necessário que o professor desperte os sentidos adormecidos em seus corpos para que sua capacidade de sentir prazer e alegria se expandam.

Hooks (2001) corrobora essas idéias afirmando que:

Nós, professoras e professores, raramente falamos do prazer de Eros ou do erótico em nossas salas de aula. Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, não o corpo. [...] O que se faz com o corpo na sala de aula? [...] Entrando na sala de aula determinadas a anular o corpo e a nos entregar por inteiro à mente, nós demonstramos através de nossos seres o quão profundamente aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula. A repressão e a negação permitem-nos esquecer e, então, tentar, desesperadamente, recuperar a nós mesmas, nossos sentimentos, nossas paixões em algum lugar privado – depois da aula. [...] Para restaurar a paixão pela sala de aula ou para estimulá-la na sala de aula, onde ela nunca esteve, nós, professores e professoras, devemos descobrir novamente o lugar de Eros dentro de nós próprios e juntos permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo (HOOKS, 2001, p. 115 e 123).

Acreditamos que o professor sintonizado com seu corpo poderá despertar seu prazer de ensinar e de se relacionar com seus alunos. Pode mesmo ajudá-los a um bom fluxo de energia, não permitindo que situações frustrantes causem tensões profundas nos seus corpos. Para que isso aconteça, é necessário que o professor trabalhe sua própria couraça, condição para desenvolver sua capacidade de contato e ficar mais aberto para a vida que há nele e ao redor dele. Deve, portanto, ter noção do que vem a ser couraça, como ela é formada, estar em contato direto com seu corpo para identificar os bloqueios energéticos que apresentam e poder mobilizá-los trabalhando os afetos que os originaram (REICH, 1995). Terá oportunidade, assim, de reencontrar-se com seu corpo e tirar o mais alto grau de proveito que há nele, como diz Albertini (1994, p. 77), “a boa educação depende do grau de saúde do educador”.

O caminho percorrido na pesquisa: metodologia e resultados

Na busca de compreender a influência da corporalidade do professor em sua prática, usamos uma dinâmica própria, pautada na organização de um Grupo de Movimento, em que as professoras tiveram a oportunidade de participarem de vivências corporais com o objetivo de investigar se, através dessas vivências, mudariam ou não, seu jeito de trabalhar e olhar seus alunos.

Durante sete meses, as professoras participaram de sessões semanais (uma hora e vinte minutos) de atividades corporais dentro do Grupo de Movimento, dinâmica de trabalho usada como uma forma de trabalhar o corpo utilizando recursos variados como a música, a dança, frases, relaxamento, exercícios bioenergéticos que contribuem para o desencorajamento do corpo, ou seja, desbloqueio de energias reprimidas nos músculos. Para a coleta de dados, usamos as técnicas de entrevistas semi-estruturadas, observações participantes, depoimentos e desenhos.

Ao longo do tempo em que eram feitos os movimentos, as professoras eram alertadas para entrarem em contato com os sentimentos que a atividade despertava em cada uma. Elas se percebiam e também eram levadas a perceberem o outro. Utilizamos também movimentos que despertaram o prazer nas professoras provocado por toques suaves, massagens que facilitam o contato consigo mesmo, além da descoberta do próprio corpo. Rego e Gama (1996) ressaltam que esses movimentos que engendram o prazer facilitam o estabelecimento de vínculos, melhoram o humor e a autoconfiança, aumentam a energia, a vitalidade e a capacidade de realização.

Sempre com consciência, integrando a respiração, trabalhamos o alongamento com as professoras, sabendo que a musculatura readquire elasticidade e ampliam-se as possibilidades de movimento. Todo movimento que foi trabalhado com as professoras foi muito lento, permitindo que elas mantivessem a

atenção no que estava sendo realizado, sem preocupação com a estética ou o desempenho e a respiração fluindo com mais facilidade. De acordo com Gaiarsa (1992, p. 74), “é bom fazer o movimento devagar. Quando é rápido, não sentimos como fazemos [...]. Para sentir o funcionamento da nossa máquina e de todos os seus emperramentos crônicos, é importante mover-se devagar, experimentando e sentindo”.

Esta pesquisa se estruturou em três momentos específicos: entrevistas iniciais; vivências corporais e depoimentos no Grupo de Movimento; entrevistas finais.

Antes do segundo momento, iniciamos as primeiras entrevistas e constatamos que as professoras não tinham consciência de suas percepções corporais. Já após o término do tempo de trabalhos corporais, nas entrevistas finais, todas as professoras foram unânimes ao dizer sobre o despertar da consciência corporal que passaram a perceber. Afirmaram também que são outras, que não têm medo de se posicionarem, de lutar e exigir seus direitos, sentem-se, portanto, mais assertivas, mais conscientes de seus corpos, como percebemos na fala de uma professora:

[...] hoje eu sou outra, ou melhor, com os trabalhos corporais tive coragem de entrar em contato com o meu verdadeiro eu, o que tinha dentro de mim, mas que o medo me impedia de por pra fora. Estou mais corajosa, mais fortalecida pra enfrentar as situações difíceis, não estou engolindo mais sapos que não consigo digerir. Estou gostando muito mais de mim agora, até as pessoas dizem que estou muito diferente, mais marcante, bonita... coisas assim (Entrevista final).

Desde os primeiros contatos com as professoras, tanto no momento das entrevistas iniciais como nos primeiros encontros no Grupo de Movimento, notamos uma certa rigidez em seus corpos, verificada durante os abraços, na maneira das professoras

sentarem para as entrevistas, nos olhares e na respiração curta, centrada basicamente no peito.

Parece que antigamente eu era mais assim contida, hoje eu estou mais solta, parece que eu deixo os meninos mais à vontade, antes eu era mais severa, autoritária. Não que eu tenha mudado totalmente, mas agora depois desses meses aqui com você, parece que eu penso mais antes de agir, eu respiro mais e sinto que isto me acalma, eu fico mais perto de mim (Entrevista final de uma das professoras).

O objetivo nos primeiros encontros do Grupo de Movimento era fazer com que as professoras entrassem em contato com seus corpos, sentissem os bloqueios e tensões musculares, além de contactuarem com as emoções e sentimentos, por meio de uma respiração mais profunda. Observamos que as mesmas estavam contidas e com um certo travamento nos movimentos, fazendo-os pesados, como se estivessem amarrados. No momento dos depoimentos, expressaram a vergonha de colocar o som na respiração, de reclamar da dor, por meio de sons ou gritos. É como se estivessem congeladas, mesmo porque aprenderam, durante toda sua vida, a se conterem, a não expressar os sentimentos, a suportar as dores e dificuldades já que “uma mulher de fibra, uma verdadeira mulher, não grita, não reclama dos sofrimentos, pois essas qualidades enobrecem a mulher”, como disse uma das professoras.

A história de vida das professoras relatada nas entrevistas e depoimentos revelaram coerência entre suas falas orais e suas falas corporais. Ressaltamos que as histórias registradas em seus corpos eram mais claras e diretas do que as relatadas pelas palavras, pois em muitos momentos elas se confundiam ou falavam de uma maneira truncada, oferecendo uma grande dificuldade no entendimento de seus pensamentos e sentimentos. Verificamos que, em algumas situações, o corpo falava uma coisa e as palavras outra, lembrando-nos mais uma vez a afirmação de Reich (1992)

de que as palavras podem mentir, mas o corpo sempre fala a verdade.

Percebemos, não apenas nos depoimentos das professoras, mas principalmente em suas atitudes, que a realização dos trabalhos corporais foram gradativamente afrouxando as couraças musculares, liberando as emoções, permitindo que o medo de inovar e a insegurança em se posicionar fossem minimizadas pela eliminação de alguns bloqueios. Proporcionou ainda, um aumento do vínculo entre elas e as crianças, pois a partir do momento em que cada professora pôde reencontrar sua criança interna por meio de alguns movimentos corporais que fizemos, facilitou a relação com seus alunos, uma vez que as professoras podiam expressar suas emoções com mais suavidade, como disseram. Segundo Pereira (1992, p. 141), o fato de “entrar em contato com nossa sensibilidade, expressá-la corporalmente, liberta-nos de padrões arraigados e castradores, tomar consciência do poder expressivo de nosso corpo, abre infinitas perspectivas para um trabalho mais criativo, crítico, humano e prazeroso”. Isto porque a linguagem não-verbal atua poderosamente nas relações interpessoais, atuando no aspecto racional e, principalmente, emocional e afetivo, aumentando a sensibilidade.

Observamos que, nos momentos em que as professoras trabalharam com a comunicação corporal e gestual, geraram sentimentos de alegria, entrega, entusiasmo, prazer, resgatando as suas crianças internas. Elas perceberam que podem ser agentes de mudança, a começar pelas suas salas de aula, na relação com seus alunos e com seus pares, como pudemos observar em alguns depoimentos das professoras:

Tem pessoas lá na escola que, por não entender desse trabalho, acham que a gente está dando liberdade demais para os alunos, como se você não tivesse domínio de classe, como se você não estivesse sabendo dominar sua turma, e que está incomodando o do lado, está incomodando o da frente, está incomodando o que está atrás, e

estas pessoas que não têm a percepção deste trabalho que a gente fez agora, reclama mesmo, porque no fundo têm medo de não darem conta da alegria e do prazer que esses momentos despertam na gente (Depoimento).

[...] volta e meia eu sei que tem alguém olhando na janela, passa lá pra ver o que está acontecendo, eu não sei se é vigiando, ou até curiosidade em saber o que eu estou fazendo. Eu não estou esquentando, sei que estou chamando a atenção deles porque minha sala realmente está diferente, os meninos andam pela sala, participam mais do que antes e ainda aprendem. O aprendizado está ocorrendo, não tem nada a ver com falta de domínio, pelo contrário, hoje tenho mais domínio do que antes, só que de outra maneira, mais leve, mais amigável. Por isso eu não estou nem aí, quer olhar, olhem a vontade. Não vou ser mais aquela que gritava sem parar (Entrevista final).

Avaliação das professoras sobre a experiência vivida

As professoras despertaram a consciência sobre a interação com seus alunos de uma maneira simples, prazerosa e eficaz conseguindo, assim, uma maior intimidade com os alunos. Perceberam que o poder delegado a elas é grande e que uma boa relação com seus alunos é fundamental para a construção de uma nova escola e de uma nova educação (PEREIRA, 1992).

Selecionamos alguns depoimentos das professoras sobre o significado de terem participado desta experiência:

Foi uma das melhores coisas que me aconteceu! Eu acho que valeu no sentido de conscientização mais do corpo. De perceber mais as coisas ao redor, de uma maior sensibilidade pra poder olhar pra pessoa e saber se ela está bem, ou se não está, eu acho que esse trabalho também ajudou nisso. Acho que com isto a gente ficou mais confiante, mais segura pra tomar decisões, falar mais as coisas que, às vezes, não está de acordo com o que você quer, eu acho que eu

fiquei mais assim. O melhor é que aprendi a desenvolver minha percepção em relação aos meus alunos também. Até minha coordenadora disse que estou diferente, com um olhar mais vivo, mais brilhante. (Depoimento).

Pra mim esse momento aqui foi precioso e vai ficar pra sempre vivo em mim, pois parece que faz parte do meu corpo, da minha história presente que irá repercutir na história futura também. Acredito que esse trabalho terá muita repercussão e logo, logo, fará parte dos programas de formação de professores. Eu cresci muito, muito mesmo com esse trabalho. Aprendi que eu também posso falar sem medo, sem me sentir menor que os outros. Hoje eu sou outra, consigo me impor, passei a me respeitar e me amar mais e, com isso, as pessoas também me vêem de outra maneira (Depoimento).

Sei que ainda tenho muito que melhorar, mas só de ter esta **consciência** já é um ganho muito grande, estou mais sensível, atenta, mais calma, ou melhor, mais ligada comigo mesma, é como se antes eu vivesse fora de mim e depois deste trabalho com o corpo **eu me aproximei mais de mim**. Estou com mais intimidade comigo mesma, por isso digo que foi excelente. Pra mim foi uma das melhores coisas que já fiz em termos de capacitação (Entrevista final).

Eu quero reforçar tudo o que elas falaram e dizer que os meus problemas não acabaram, mas o que eu estou percebendo, antes quando esses problemas aconteciam eles formavam como que um turbilhão e eu ficava completamente ansiosa, aquela agonia, aquela coisa mesmo que a gente sente no peito que você fala que vai explodir. Então, hoje, eu sinto que eles acontecem, mas estão lá fora, eu não tenho que trazê-los pra dentro. Então estou dando conta de contornar, resolver. [...] Já está diferente, então estou me sentindo mais solta, mais consciente de mim, do meu corpo, [...] quando eu vejo que eu estou tensa, eu já tento relaxar, e quando eu vejo que estou perdendo as estribeiras, vamos dizer assim, ou em casa ou

com aluno, então eu já volto, começo a analisar e pensar. Sei que você segurou nossas mãos nos primeiros passos, nos ensinou a caminhar para o equilíbrio e a consciência e necessidades de nós mesmas. Foi maravilhoso aprender com você. Queira Deus que o seu trabalho se expanda, que crie raízes e frutifique alimentando quantas de nós que, assim como eu, ouvia o grito de socorro do corpo e não sabia como socorrê-lo (Depoimento).

Vemos que a avaliação das professoras não deixa dúvidas de que trabalhar a temática da corporalidade abre novas possibilidades e de que as brincadeiras, a alegria, a descontração não diminuem a seriedade do trabalho, já que percebem as crianças muito mais interessadas, atentas e participativas.

Levando-se em conta que as couraças musculares são criadas desde a infância mais tenra, como Reich afirma, naturalmente as dificuldades corporais são muito grandes e exigem tempo para se dissolverem, porém, o prazer de sentir o corpo em movimento expressivo ajuda no afrouxamento dessas couraças, como pudemos verificar no decorrer das atividades corporais experienciadas pelas professoras.

Considerações finais

Pensando em tudo o que foi salientado até agora podemos perceber o papel crucial do corpo em todas as atividades que o sujeito participa. Particularizando o que foi exposto na prática do professor, podemos afirmar a relevância do professor estar sintonizado com sua corporalidade, ou seja, desenvolver uma maior percepção do seu corpo é uma tarefa quase que urgente, já que assim o professor terá condições de modificar algum estado de tensão, ansiedade ou mesmo mobilizar seus bloqueios energéticos.

Constatamos, por meio desta pesquisa, que ao trabalharmos o corpo, também mobilizamos sentimentos e tomamos consciência

da nossa história. As professoras que contribuíram com esta pesquisa disseram estar mais conscientes de seus corpos, mais sensíveis com seus alunos no sentido de terem um novo olhar para eles. Perceberam que estão mais assertivas, discutindo e colocando suas idéias, sem medo de estarem ou não erradas.

O resultado mais significativo deste trabalho é o que diz respeito à corporalidade do professor, pois a resposta para a questão central dessa pesquisa foi muito animadora, já que todas as professoras do grupo participante foram unânimes ao afirmar que perceberam uma grande mudança no seu dia-a-dia em sala de aula e na vida pessoal. Foram muitas as mudanças relatadas por essas professoras. Todas apontaram para a questão da consciência que passaram a ter do corpo e, conseqüentemente, uma consciência maior de si e do que está ocorrendo a sua volta. Uma mudança significativa foi o medo que perderam de se expressarem. Hoje, elas opinam nas reuniões, discutem, levam novas idéias, discutem essas idéias com as coordenadoras e diretora.

Acreditamos, portanto, que as atividades corporais, realizadas neste trabalho, serviram para despertar a consciência e percepção corporal das professoras participantes, além de colaborar para uma mudança de atitudes, físicas e mentais, nas suas práticas pedagógicas. Embora tenhamos clareza do engendramento das couraças musculares ser bem antigo e, por isso mesmo, trazer marcas corporais profundas, ainda assim, acreditamos que os trabalhos corporais serviram para mobilizar tais couraças, proporcionando um renovar nas posturas das professoras, como pudemos constatar em suas falas.

Na sala de aula, são vários os recursos que o professor poderá utilizar para trabalhar seu corpo e conseguir um estado de bem estar consigo próprio e com seus alunos. Esses recursos não dependem de outras pessoas ou de objetos externos; o professor poderá, por meio de algumas atividades corporais como uma respiração mais profunda, por exemplo, promover um relaxamento

muscular e mental que irá contribuir de uma maneira eficaz para um melhor desempenho de sua prática docente.

Acreditamos que o professor sintonizado com seu corpo poderá despertar seu prazer de ensinar e de se relacionar com seus alunos podendo ajudá-los a ter um bom fluxo de energia, não permitindo que situações frustrantes causem tensões nos seus corpos.

Esperamos que a sensação de bem-estar e de vitalidade relatadas pelas professoras perdurem nem que seja para lembrá-las de que há novos recursos para combater o estresse, o cansaço,

a falta de energia. Pereira (1992) ressalta a importância das técnicas de respiração e de relaxamento que poderão ser utilizadas no dia-a-dia escolar para que as professoras se lembrem do papel importante que a respiração tem, na medida em que facilita um “estado de quietação e receptividade, de conhecimento de si mesmo, de desligamento das tensões do cotidiano” (PEREIRA, 1992, p.140), mesmo porque todos nós, adultos, adolescentes e crianças não estamos imunes das ansiedades e sobrecargas que a vida moderna acarreta, necessitando assim, de buscar maneiras de manter nosso equilíbrio psicofísico.

REFERÊNCIAS

- ALBERTINI, P. **Reich**. História das idéias e formulações para a educação. São Paulo: Agora, 1994.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papyrus, 2002.
- BARTH, Brith-Mari. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA e GHEDIN. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERNÁNDEZ, Alcía. **A inteligência aprisionada** – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERNÁNDEZ, Alcía. **A mulher escondida na professora** – uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI e BORDIN. (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- GAIARSA, J. A Minha vida com Reich. **Revista Reichiana**. Instituto Sedes Sapientiae. São Paulo, n. 1, 1992.
- GAMA, M. E. R. e REGO, R. A. Grupos de movimento – consciência e expressão de si através do corpo. **Cadernos Reichianos**, n. 1. Instituto Sedes Sapientiae, 1996.
- GIRARD, Véronique e CHALVIN, Marie Joseph. **Um corpo para compreender e apreender**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- JAHARA-PRADIPTO, M. **Zen Shiatsu**: equilíbrio energético e consciência do corpo. São Paulo: Summus, 1986.
- KELEMAN, S. **Mito e corpo** – uma conversa com Joseph Campbell. São Paulo: Summus, 2001.
- LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA; GHEDIN. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 25, n. 2, jul./dez. 2000.
- LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado-pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOWEN, A. **Bioenergética**. Tradução de Maria Silvia M. Netto. São Paulo: Summus, 1982.

LOWEN, Alexander. **Prazer** – uma abordagem criativa da vida. Tradução de Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1984.

MOTA, M. V. S. **Princípios reichianos fundamentais para a educação**: base para a formação do professor. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. **Decodificação crítica e expressão criativa**: seriedade e alegria no cotidiano da sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

PEREIRA, Lúcia Helena P. Corporeidade e educação: bioexpansão na sala de aula. In: **Vertentes**. São João Del-Rei. FUNREI, n.16, p. 42-52, jul./dez. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professores reflexivos no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

REICH, Wilhelm. **A função do orgasmo**: problemas econômicos-sexuais da energia biológica. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

REICH, Wilhelm. **Análise do caráter**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA e GHEDIN. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abril, 2000.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.