

MARISA HELENA SILVA FARAHA

Corpo-identidade: leituras, práticas e vivências
na formação de professores em diferentes
licenciaturas

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de Doutor em
Educação.

Área de Concentração: Didática,
Teorias e Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Cecília Hanna
Mate

São Paulo
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 Farah, Marisa Helena Silva
F219c Corpo-identidade : leituras, práticas e vivências na formação de professores em diferentes licenciaturas / Marisa Helena Silva Farah ; orientação Cecília Hanna Mate. São Paulo : s.n., 2011.

252p.: il., fotos + 1 DVD.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Foucault, Michel, 1926-1984 2. Merleau-Ponty, Maurice, 1908-1961 3. Formação de professores 4. Licenciatura 5. Identidade 6. Relação professor aluno 7. Adolescência 8. Prática de ensino I. Mate, Cecília Hanna, orient.

FARAH, M. H. S. Corpo-identidade: leituras, práticas e vivências na formação de professores em diferentes licenciaturas.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cecília Hanna Mate _____ Instituição: FEUSP _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. _____ Instituição _____:

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Às participantes do curso de difusão
cultural Corpo-Identidade, Didática e Adolescência de 2011.
Ao Fernando, meu filho, por me ensinar diariamente
as pluralidades da adolescência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

À Profa. Dra. Cecília Hanna Mate, orientadora desta pesquisa pelos bons anos de convívio, possibilitando trocas durante o período das monitorias (PAE) e trocas nas discussões do grupo de estudos - GEDisPE – Grupo de Estudos sobre Discursos/Práticas na Educação coordenado por ela. Agradeço por ela ter apostado em minhas ideias, compartilhando os percalços, e mantendo firme a chama.

Aos integrantes do GEDisPE – Grupo de Estudos sobre Discursos/Práticas na Educação, coordenado pela Profa. Dra. Cecília Hanna Mate, pela possibilidade de novas leituras e discussões.

Aos bibliotecários e atendentes da biblioteca da FEUSP e aos funcionários da secretaria da pós-graduação da FEUSP pela paciência, atenção e gentileza no atendimento.

Ao Professor Carlos Bezerra de Albuquerque atual diretor do Centro de Práticas Esportivas da USP pela disponibilidade do material utilizado.

Ao Marcel Y. Hamed, responsável pelas fotografias e edição do DVD deste trabalho, pelas reflexões na academia, bem como, momentos de descontração e gentilezas constantes.

Ao Pérsio Nakamoto pelo apoio, amizade e pelas sugestões irrecusáveis na revisão deste trabalho.

À “Maru”- Maria Eloiza Ghizi –, por me fazer ver o tempo todo os invisíveis do corpo.

Aos meus pais Vivaldo e Dirce e irmãs Lúcia, Clarice e Márcia por existirem.

Ao José Carlos Simon Farah, meu marido pelo apoio, silêncios, esperas e pelo sorriso e o abraço no final do caminho.

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível o descaminho daquele que conhece?
(Foucault, 2009)

É verdade que o mundo *é o que vemos* e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo
Merleau-Ponty (2003)

RESUMO

Farah. M. H. S. *Corpo-identidade: leituras, práticas e vivências na formação de professores em diferentes licenciaturas. 2011, 252p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.*

Este trabalho investiga os limites e as possibilidades de discussão do tema *Corpo-identidade* sob as seguintes vertentes: experiências das modificações corporais e experiências identitárias virtuais, sendo ambas focadas na relação professor-aluno. Essas experiências foram discutidas por meio de leituras, práticas e vivências aqui denominadas tríade metodológica para a formação de professores nas diferentes licenciaturas (Português, Matemática, História etc.). A discussão da proposta foi feita a partir de um curso de difusão cultural intitulado: *Corpo-Identidade, Didática e Adolescência*, realizado em 2010 na Faculdade de Educação da USP – FEUSP. Os dados da pesquisa advêm da produção escrita e dos relatos espontâneos das alunas participantes que foram obtidos pelos instrumentos: pergunta final, questionário *on line*, avaliação institucional, atividade de mapeamentos e observações da pesquisadora durante o curso. A tríade metodológica se apoia nos estudos de Michel Foucault e Maurice Merleau-Ponty para tratar dos termos corpo e corporeidade e as implicações na relação *corpo-identidade*, abrangendo as questões sobre o corpo em seus processos de subjetivação e o corpo em seus processos de percepção. Os resultados do trabalho para a formação de professores especialistas apontam para os seguintes aspectos: a) a necessidade de incluir o tema Corpo na formação do professor especialista, buscando temáticas que possam realizar um enlace com o período da adolescência e suas implicações com a contemporaneidade; b) a importância de realizar um trabalho articulado entre leituras, práticas e vivências, que permita ao professor o encontro com seu corpo e com o corpo do outro; c) promover um exercício de desnaturalização do olhar do professor sobre os sujeitos-*corpos* que são seus alunos, por meio de atividade de observação no local de atuação, de modo a possibilitar a formulação de perguntas sobre o que se observou; e d) a necessidade de discussão de políticas que contemplem a reorganização dos espaços e tempos para o tema Corpo nas instituições de formação.

Palavras-chave: Corpo; Identidade; Licenciatura; Adolescência; Didática.

RESUMEN

Farah. M. H. S. *Cuerpo-identidad: lecturas, prácticas y vivencias en la formación de los profesores en diferentes licenciaturas. 2011, 252p. Tesis (doctorado). 7Facultad de Educación, Universidad de San Pablo, San Pablo, 2011.*

Este trabajo investiga los límites y las posibilidades de discusión del tema *Cuerpo-identidad* bajo las siguientes vertientes: experiencias de las modificaciones corporales y experiencias identitarias virtuales, siendo ambas focalizadas en la relación profesor-alumno. Esas experiencias fueron discutidas a través de lecturas, prácticas y vivencias aquí denominadas tríade metodológica para la formación de profesores en las diferentes licenciaturas (Portugués, Matemática, Historia etc.). La discusión de la propuesta fue hecha a partir de un curso de difusión cultural intitulado: *Cuerpo-Identidad, Didáctica y Adolescencia*, realizado en 2010, en la Facultad de Educación de la USP – FEUSP. Los datos de la pesquisa advienen de la producción escrita y de los relatos espontáneos de las alumnas participantes que fueron obtenidos por los instrumentos: pregunta final, cuestionario *on-line*, evaluación institucional, actividad de mapeos y observaciones de la pesquisadora mientras el curso. La tríade metodológica se apoya en los estudios de Michel Foucault y Maurice Merleau-Ponty para tratar de los termos cuerpo e corporeidad y las implicaciones en la relación *cuerpo-identidad*, abarcando las cuestiones sobre el cuerpo en sus procesos de subjetivación y el cuerpo en sus procesos de percepción. Los resultados del trabajo para la formación de maestros especialistas apuntan para los siguientes aspectos: a) la necesidad de incluir el tema Cuerpo en la formación del profesor especialista, buscando temáticas que puedan realizar un enlace con el período de la adolescencia y sus implicaciones con la contemporaneidad; b) la importancia de realizar un trabajo articulado entre lecturas, prácticas y vivencias, que permita al maestro el encuentro con su cuerpo e con el cuerpo del otro; c) promover un ejercicio de desnaturalización del ojar del profesor sobre los sujetos-*cuerpos* que son sus alumnos, por medio de actividad de observación en el sitio de actuación, de modo a posibilitar la formulación de preguntas sobre lo que se observó; y d) la necesidad de discusión de políticas que contemplen la reorganización de espacios y tiempos para el tema Cuerpo en las instituciones de formación.

Palabras-clave: Cuerpo; Identidad; Licenciatura; Adolescencia; Didáctica

ABSTRACT

Farah. M. H. S. Body-identity: lectures, practices and experiences in teacher training within different disciplines. 2011, 252p. Thesis (doctorate). Faculty of Education, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This study investigates the limits and possibilities of the *Body-identity* as a topic for discussion, under the following headings: experiences of bodily modifications and virtual identity experiences, both of which are aimed at the teacher-student relationship. These experiences were discussed through readings, practices and real life experiences described here as the triad methodology for teacher training in different disciplines (Portuguese, Mathematics, History etc.). This proposed discussion came about through a cultural dissemination course entitled: *Body-Identity, Didactics and Adolescents*, held in 2010 at the Faculty of Education, São Paulo University – FEUSP. The research data was chosen from written material and from spontaneous comments made by participating students, and was obtained by using the following criteria: final question, on-line questionnaire, institutional assessment, mapping activities, and the researcher's observations during the course. The triad methodology is supported by the studies of Michel Foucault and Maurice Merleau-Ponty in the treatment of the terms body and corporality and the implications of the *body-identity* relationship, covering those issues regarding the body in its subjectivation processes and the body in its perception processes. The results of the study work for specialist teacher training points to the following aspects: a) The need of including the Body as a topic in specialist teacher training, seeking themes that can produce a bond between the period of adolescence and its implications with the contemporaneity; b) the importance of carrying out a well articulated work encompassing readings, practices and real life experiences, that allows the teacher to discover his own body and that of the other; c) to promote an exercise allowing the denaturalization of the teacher views on the *body*-subjects who are his students, by means of the activity of *in situ* observation activity, so as to permit the arising of questions about these observations; d) the need to discuss policies that contemplate the reorganization of spaces and times for the Body topic within teaching institutions.

Key Words: Body; Identity; Teacher Training Disciplines; Adolescence; Didactics.

LISTA DE SIGLAS

AbCM. Abordagem Corporal e de Movimento

AI – Avaliação Institucional

AL – Aluno de Licenciatura

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

EaD – Educação à Distância

EIV – Experiências Identitárias Virtuais

EMC – Experiências das Modificações Corporais

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FEUSP – Faculdade de Educação da USP

LT – Linha do Tempo

NTDIC - Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

PI - Poéticas da Identidade

PF – Pergunta Final

Qol – Questionário *on line*

SEAC – Sensações dos Estados Atuais do Corpo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I - VISIBILIDADES: SUPERFÍCIES DE INSCRIÇÃO.....	17
CAPÍTULO I: PROCURANDO O <i>CORPO</i> E AS LICENCIATURAS.....	18
1. AS PRIMEIRAS INVESTIGAÇÕES.....	19
1.1 O CORPO E AS LICENCIATURAS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DISCENTE E DOCENTE (1998-2008) DA FEUSP.....	21
1.2 O CORPO E AS LICENCIATURAS EM EVENTOS: ENDIPE (2008) E ANPED REGIONAL (2009).....	23
1.3 DE QUAL CORPO SE FALA NA FEUSP?.....	30
1.4 O CORPO E AS LICENCIATURAS: A NECESSIDADE DE UM ENCONTRO.....	32
CAPÍTULO II: AS LICENCIATURAS NA FEUSP.....	35
1. O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	36
2. O FUNCIONAMENTO ATUAL DAS LICENCIATURAS.....	37
PARTE II - PROPOSIÇÕES: SUPERFÍCIES DE ADERÊNCIA.....	40
CAPÍTULO I - O CURSO DE DIFUSÃO.....	41
1. OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	43
CAPÍTULO II - <i>CORPO</i> -IDENTIDADE.....	48
1. OS TERMOS EM RELAÇÃO.....	49
2. AS EXPERIÊNCIAS DAS MODIFICAÇÕES CORPORAIS.....	55
3. AS EXPERIÊNCIAS IDENTITÁRIAS VIRTUAIS: ENTRE FIOS CABOS E FLUXOS.....	61
CAPÍTULO III: A ADOLESCÊNCIA E A DIDÁTICA.....	67
1. A GRANDE JORNADA: IDENTIDADES EM TRÂNSITO.....	68
2. A DIDÁTICA: PROFESSOR E ALUNO E ALUNO NO JOGO DE ESPELHAMENTO.....	72
CAPÍTULO IV - A TRÍADE METODOLÓGICA.....	77
1. ENTRE DOIS CORPOS.....	78
1.1. O CORPO VIVIDO E A CARNE.....	78
1.2. DOCILIDADE E AUTOGOVERNO.....	83
2. OS CORPOS POROSOS.....	86
2.1 UM DUALISMO CORPORAL?.....	86
2.2 A VISIBILIDADE COMO EIXO.....	90
3. LEITURAS, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS: CONTEÚDOS E PERGUNTAS FEITAS AO CORPO....	91
3.1 O CONTATO.....	94
PARTE III – TANGIBILIDADES: SUPERFÍCIES DE CONTATO	98
CAPÍTULO I – A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS.....	99
1. INSTRUMENTOS.....	100
2. DADOS.....	101
2.1 AS LEITURAS DO CORPO: TEXTOS, FILMES, POESIAS, QUADRINHOS, VÍDEOS DAS MODIFICAÇÕES CORPORAIS.....	102
2.2 AS PRÁTICAS DO CORPO: MAPEAMENTOS.....	112
2.3 AS PROBLEMATIZAÇÕES DO <i>CORPO</i> -IDENTIDADE: PERGUNTA FINAL.....	121
2.4 OS TEMPOS DO CORPO: EXPERIÊNCIA, VIRTUALIDADE E REMEMORAÇÃO	127
CAPÍTULO III - A ABORDAGEM CORPORAL E DE MOVIMENTO.....	137
1. POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM.....	138

2. O DENTRO-FORA E O FORA-DENTRO.....	140
2.1 MOVIMENTAR.....	141
2.2 TOCAR.....	143
2.3 CONTATAR.....	148
3. ESTÉTICAS DA IDENTIDADE.....	160
CAPÍTULO IV – SENSações DOS ESTADOS ATUAIS DO CORPO.....	169
1. OS ESTADOS DO CORPO.....	170
2. OS FIOS QUE ATAM.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS.....	191
APÊNDICES	206
ANEXOS.....	210

INTRODUÇÃO

De volta ao começo

Na introdução de minha dissertação de mestrado, indico de que maneira os interesses pelo tema Corpo fizeram parte de minha trajetória pessoal e profissional. Aquela pesquisa teve como objetivo verificar a maneira como o *corpo* havia sido considerado no *Experimental da Lapa (1967-1972)*¹, escola na qual eu havia estudado entre as idades de 10 e 14 anos (1971-1974). Em reflexões posteriores à essa pesquisa, havia dois pontos importantes sinalizados ali: as experiências corporais dos professores e o corpo na adolescência. Não sem coincidências, esses dois pontos se transformaram em inquietações, constituindo elementos de investigação para a pesquisa de doutorado ainda sob os fios das imagens daquele período de minha adolescência.

Ao terminar o mestrado, vi-me diante de um cenário bastante promissor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) em relação ao tema *Corpo*, pois na experiência como monitora da disciplina de Didática nos cursos de Pedagogia e Licenciatura² na instituição, observei que o interesse pelo tema estava sendo sinalizado pelos alunos, nas indagações em sala de aula e por meio dos eventos realizados por estes, como por exemplo, a primeira Semana da Arte (2004), com oficinas de jogos dramáticos e dança, como também dos eventos promovidos pela própria FEUSP – Semana da Educação – na qual as oficinas³, narrativas e comunicações de pesquisas aparecem com temas como Corpo Sonoro; Dança Contemporânea; Oficina de Teatro etc. O assunto Corpo estava sendo trazido para a Faculdade de Educação pelos caminhos da arte e da cultura, isso nos apontava a necessidade de experiências estéticas – no corpo – no processo de formação de professores.

Por ter escolhido realizar a pós-graduação na área de Educação, durante o percurso acadêmico, apesar do amplo quadro de leituras sobre a temática do corpo num viés educacional, social, cultural, político e econômico, advindos de autores pós-estruturalistas, havia uma inquietação corpórea (literalmente) que perseguia meus estudos, que se manifestava na seguinte questão: *como falar, pensar, discutir, refletir sobre corpo e sujeito, sem corpo, ou melhor, sem considerar sua materialidade, sua*

¹FARAH. M. H. S. (2005). Espaços e significados do corpo no Experimental da Lapa (1967-1972).

² O curso de Pedagogia teve a coordenação do Prof. Dr. José Cerchi Fusari, e o curso de Licenciatura, da Profa. Dra. Cecília Hanna Mate.

³ Apresentei oficinas na temática do Corpo e Movimento nos anos de 2003/2004 e 2005, neste evento.

motricidade? Considerando a minha formação e trajetória profissional na área de Educação Física e Dança, tornou-se inconcebível dar continuidade a qualquer tipo de investigação acadêmica na linha de formação de professores que não pudesse contemplar o *corpo em movimento*.

A partir dessas observações, bem como da continuidade dos estudos na relação corpo-educação, advindos das disciplinas realizadas no doutorado e da experiência de docência nos cursos de especialização – *lato sensu* – nas Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU –, na Universidade Gama Filho – UGF –, na Faculdade Anhanguera e na Universidade Paulista – UNIP –, começaram a surgir outros questionamentos sobre o tema *Corpo* e a formação dos professores, com um olhar mais atento aos alunos das Licenciaturas e as instâncias de formação, destacando a Faculdade de Educação da USP.

Considerando que o público do professor em formação das Licenciaturas são alunos do ensino fundamental II, que se encontram num período no qual se inicia a adolescência e que esta traz uma reformulação na organização e reestruturação do corpo e da identidade, implicados mutuamente, a pesquisa tomou alguns rumos investigativos na tentativa de aproximar primeiramente os temas *Corpo* e *Licenciaturas* e verificar as possíveis relações na formação desses professores. Essas investigações se dividiram em três momentos. O primeiro, apresentado na **Parte I – Visibilidades: superfícies de inscrição**, no Capítulo I, intitulado **Procurando o *Corpo* e as Licenciaturas**, constitui-se de investigações preliminares, no qual verifico como os temas *Corpo* e *Licenciaturas* aparecem no espaço da produção escrita da FEUSP no qual analiso as publicações da instituição durante o período de 1998 a 2008, abrangendo a produção escrita docente e discente – Revista *Educação e Pesquisa* e das teses e dissertações – bem como a análise dos artigos de dois eventos: ENDIPE (2008) e ANPED Regional (2009). No segundo momento desse mesmo capítulo, realizo sondagem sobre interesses pelo tema *Corpo* com professores da Didática da FEUSP e com alunos de um curso de Licenciatura na disciplina de Didática, bem como identifico os espaços de discussão, o espaço disciplinar e estudo, incluindo a pós-graduação, sobre o tema *Corpo* na FEUSP. Ainda nessa mesma parte, no Capítulo II, intitulado **As Licenciaturas na FEUSP**, apresento o programa e o funcionamento desse curso.

A tarefa realizada no terceiro momento de investigação foi definir um campo de discussão que fosse significativo para os futuros professores, considerando o público-alvo que estes futuramente atenderiam e a viabilidade de realização de uma proposta de formação dentro da FEUSP. Observou-se que, nos estudos sobre corpo, educação e

contemporaneidade, havia um percurso relativo aos assuntos da identidade ainda pouco ou nada explorados na relação com as Licenciaturas, qual sejam: a) Experiências das modificações corporais – EMC, nas quais identifico dois tipos de experiências de modificações realizadas no corpo: aquelas que se aproximam da forma humana, inseridas na temática do culto ao corpo e, aquelas que se distanciam dessa forma inseridas no conceito de *Body Modification*; b) Experiências identitárias virtuais - EIV, nas quais estão inseridas as experiências identitárias no espaço virtual e suas formas de participação e imersão nas comunidades virtuais

A inquietação seguinte foi buscar como e onde esses assuntos poderiam ser discutidos na relação com a Didática e qual formato poderiam ter para que pudessem ser explanados em uma proposta de formação. A escolha do tema para a discussão ficou definida na relação dos termos *Corpo-Identidade* sob as vertentes: Experiências das modificações corporais – EMC – e as Experiências identitárias virtuais – EIV.

A solução de oferta aos alunos das Licenciaturas culminou em uma pesquisa de campo realizada por meio de curso de difusão cultural realizado em 2010 na FEUSP sob o nome de *Corpo-Identidade, Didática e Adolescência: uma proposta em discussão*, para que pudesse atendê-los dentro do espaço de discussão educacional e simultaneamente atingir as diferentes especialidades (Língua Portuguesa, História, Geografia etc.)

A configuração do público nesse curso mostrou que os participantes estavam em diferentes estágios de formação em suas especialidades. Depois de iniciado o curso, percebeu-se que a diferença entre os participantes poderia ser mais frutífera do que limitante, pois traria colaborações para todos os futuros professores especialistas. Assim, a pergunta central dessa pesquisa foi: *Quais os limites e as possibilidades de discussão do tema Corpo-Identidade, por meio de leituras, práticas e vivências, para a formação de professores em diferentes licenciaturas?* Todos esses tópicos foram desenvolvidos na **Parte II – Proposições: superfícies de aderência**, na qual busco sinalizar os pontos de aderência entre os assuntos Corpo, Identidade, Didática e Adolescência, apresentados no Capítulo I – **Os sujeitos da pesquisa** –, Capítulo II – **Corpo-Identidade** – e Capítulo III – **A adolescência e a didática**.

Ainda na **Parte II**, capítulo IV – **A tríade metodológica**, apresento primeiramente os autores que inspiraram a pesquisa, quais sejam: Michel Foucault e Maurice Merleau-Ponty como aqueles que possibilitaram uma discussão, resultantes das primeiras investigações, sobre os termos *corpo* e *corporeidade*, em seus processos de

subjetivação e percepção, respectivamente, tendo o elemento *visibilidade* como campo possível da elaboração da proposta metodológica. Na sequência, estão dispostos os conteúdos selecionados e tríade metodológica: leituras, práticas e vivências, utilizados no curso de difusão.

Na **Parte III – Tangibilidades: superfícies de contato**, constituída por três capítulos, são apresentados os instrumentos utilizados, a constituição dos dados e os resultados da pesquisa. No Capítulo I – **A constituição dos dados** –, é apresentada a primeira parte dos dados obtidos, dividindo-se entre: As leituras do *corpo*; As práticas do *corpo*; As problematizações do *corpo*-identidade; e Os tempos do *corpo*. Nos Capítulos II e III, são apresentadas as atividades de Abordagem Corporal e de Movimento e as Sensações dos Estados Atuais do Corpo, finalizando os dados obtidos nas atividades da parte vivencial da proposta. Essa parte final do trabalho busca mostrar os pontos de contatos entre as atividades propostas por meio das atividades vividas pelas participantes, suas produções escritas e falas espontâneas juntamente com as minhas observações.

Nas **Considerações Finais**, apresento os limites e sinalizo as possibilidades de discussão sobre o tema, no formato em que foi proposto para a formação de professores em diferentes licenciaturas, e os desafios e as descobertas que os autores inspiradores provocaram para a formulação deste trabalho.

PARTE I

VISIBILIDADES: SUPERFÍCIES DE INSCRIÇÃO

CAPÍTULO I
PROCURANDO O *CORPO* E AS LICENCIATURAS

1. PRIMEIRAS INVESTIGAÇÕES⁴

No anteprojeto (2007) desta pesquisa, foram identificadas três tendências investigativas sobre o tema *Corpo* nos trabalhos⁵ nacionais de discentes (teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso – TCC) no período de 1991 a 2006: **1) Corpo, escolarização e poder:** integrando os temas sobre gênero, sexualidade, disciplinarização, higienização e controle, em pesquisas realizadas na escola atual como também na história da educação; **2) Corpo, educação e currículo:** trabalhos realizados nas áreas de Educação Física, Dança, Língua Portuguesa, Educação Musical, Educação Especial e Biologia, que buscaram enfatizar as diferentes dimensões do corpo, a importância das linguagens corporais e a relação com a área de ensino; **3) Corpo e formação de professores:** enfocam o corpo do professor, suas representações, percepções e as relações com a prática pedagógica. Considerou também o surgimento de pesquisas que tenderam a investigar, dentro da escola, como os novos investimentos, as modificações no *corpo* e a influência da mídia afetam os alunos.

As investigações acima sugerem que a questão já havia ultrapassado o fato de nos preocuparmos ou considerarmos o corpo do aluno no processo educativo. A urgência atual seria trazer, para a formação inicial dos professores, o corpo, não mais como um tema transversal da Educação, mas o corpo como ponto de partida, condição primeira que nos dá visibilidade e nos põe no mundo. Como trabalharmos sob um prisma educacional que pretenda considerar o corpo do aluno se ainda não consideramos a experiência e o conhecimento do professor sobre seu próprio corpo?

Sob essa perspectiva, entendeu-se a necessidade de verificar primeiramente onde os termos *corpo* e *licenciaturas* aparecem – superfície de inscrição – e do que tratam nas produções escritas da instituição formadora, neste caso, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e em eventos de cunho científico como o Encontro

⁴ As referências bibliográficas completas do capítulo I -Parte I se encontram no Anexo E.

⁵ Optou-se por não colocar tais referências desse levantamento diante das novas referências que se apresentarão nos próximos capítulos. Caso queira conferir tais referências, veja em FARAH (2010).

Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)⁶ de 2008 e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁷ de 2009.

As análises realizadas em teses, dissertações, revista⁸ da FEUSP e nos dois eventos nacionais, apresentadas a seguir, constituem-se na tentativa de dar contorno aos dois primeiros campos da pesquisa, quais sejam: Corpo e Licenciaturas; e realizar um panorama das produções sobre os temas no período proposto, bem como verificar as ocorrências de pesquisa na interseção com os dois campos.

Nos artigos dos números da revista, nas comunicações e nos pôsteres dos eventos nacionais, a análise se realizou nas seguintes superfícies de inscrição: título, subtítulo, resumo, palavras-chave, títulos internos e corpo do texto. Nas teses e dissertações, a análise se limitou a verificar título, subtítulo, resumo e palavras-chave, entendendo que esses trabalhos se caracterizam como sendo mais extensos e um aprofundamento analítico destes sairia do âmbito a qual se propõe.

Para o tema Corpo, optou-se pelos seguintes termos de busca: *corpo*, *corporalidade* ou *corporeidade*, com a intenção de trazer à tona os assuntos tratados quando tais termos aparecem nos trabalhos, considerando alguns critérios de exclusão e de inclusão. Embora a área de Educação Física – da qual se subentende uma educação para/no/com o corpo e a motricidade – tenha tido boa representatividade nos eventos, não foram considerados os trabalhos nos quais as discussões permearam leis, estruturações, epistemologia da área, bem como os trabalhos nos quais os termos de busca não aparecem. Por outro lado, durante a investigação, notou-se que os adjetivos corporal e corporalizada(o) não poderiam ficar de fora dessa seleção diante das perspectivas de abordagem do corpo que surgem no texto. Deve-se considerar que os termos estabelecidos para a busca inicial – quais sejam: *corpo*, *corporeidade* e

⁶ Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Evento realizado em Porto Alegre-RS, no período de 27 a 30 de abril de 2008. Para análise dos trabalhos, foi utilizado o documento eletrônico CD-ROM.

⁷ IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Pesquisa em Educação: balanço do século XX e desafios para o século XXI. Evento realizado na Universidade Federal de São Carlos-SP no período de 8 a 11 de julho de 2009.

⁸ A revista Educação e Pesquisa é uma continuação da Revista da Faculdade de Educação, fundada em 1975, inicialmente com duas publicações anuais. A partir de 1999, a revista passa a ter o nome atual com publicações semestrais e posteriormente trimestrais (a partir de 2000), tendo como editores no período analisado para esta investigação (1998-2008) as professoras Belmira Oliveira Bueno (de 1999 a 2003); Marília Pinto de Carvalho (de 2004 a maio-ago. de 2006); Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno (de set.-dez. de 2006 até o presente momento) e Teresa Cristina Rego (atual)

corporalidade – nem sempre foram encontrados nas primeiras superfícies como título, resumo e palavras-chave, por isso a leitura completa dos artigos.

Para o tema Licenciaturas, os termos de busca foram: *formação inicial e licenciaturas*, para verificar a quantidade de trabalhos e os assuntos de maior interesse dos pesquisadores.

As classificações que se seguem sobre os assuntos tratados não estão fechadas em si e, diante da complexidade dos temas, significa que em vários artigos pode-se transitar em uma, duas ou até três classificações.

1.1. O CORPO E AS LICENCIATURAS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DISCENTE E DOCENTE (1998-2008) DA FEUSP

O CORPO

Nas investigações realizadas na revista Educação e Pesquisa (1998 a 2008), as palavras *corporalidade* e *corporeidade* não aparecem em nenhuma superfície de inscrição, embora subtemas como gênero, raça, violência, higiene, medicalização, sexo e inclusão, bem como as áreas de Biologia e Educação Física surjam em diferentes combinações nos títulos, nos subtítulos, nas palavras-chaves e até dentro do texto.

A palavra *corpo* surge em nove trabalhos, alternando-se entre as superfícies de inscrição⁹. Dos trabalhos em que o corpo ganha visibilidade, apenas o artigo de Schiling e Miyashiro (2008), no qual a palavra *corpo* surge no meio do texto, são de autores da instituição pesquisada, respectivamente docente e discente orientada por aquela. Em termos gerais, significa dizer que em dez anos de revista, somando-se um total de vinte e sete edições analisadas, contendo duzentos e cinquenta artigos, foram identificados dez artigos que abordaram o tema, sendo um de autoria de representante da instituição.

Esse resultado pode não significar a representatividade da produção escrita de docentes e alunos da instituição – FEUSP – sobre o tema Corpo dentro de um contexto

⁹ Gvirtz (1998); Veiga e Gouvêa (2000); Gomes (2003); Nóbrega; Tibúrcio (2004); Gouvêa (2005); Toni; Albino; Vaz (2007); Gasque; Tescarolo (2008); Pereira (2008); Schiling; Miyashiro (2008).

geral de suas publicações, pois se considera o fato de que a produção destes não se restringe ao âmbito institucional a que pertence a revista. No entanto, esses resultados podem refletir como e quanto o tema Corpo tem sido considerado objeto de investigação na/para a instituição e quanto os representantes dessa instituição se propuseram a dar visibilidade ao tema dentro do espaço institucional durante esse período.

Nas teses e dissertações sobre o tema, foram encontrados no título¹⁰ os termos *corpo*, sete trabalhos; *corporeidade*, três trabalhos; *cultura corporal*, três; e *cultura corporal e corpo*, um trabalho. Nos trabalhos restantes esses mesmos termos são distribuídos nas demais superfícies de inscrição. Todos esses trabalhos tratam dos seguintes assuntos¹¹: *Corpo do professor*; *Corpo e escrita acadêmica*; *Higienização e práticas escolarizantes*; *Corpo e imigração*; *Modificações no corpo*; *Educação física e alfabetização*; *Sociologia e arte*; *Corpo e trabalho*; *Corpo e subjetividade (mito e imaginário)*; *Corpo e história da educação*; *Corporeidade e filosofia*; *Racismo*; *Educação especial*; *Educação e sensibilidade*; *Corpo e educação infantil*; *Cultura corporal*; *Corpo, dor e teatro*.

Em termos de visibilidade no título, os termos buscados apareceram em apenas 14 trabalhos. Uma possibilidade de entender por que o termo não aparece advém do fato de o termo *corpo*, em si mesmo, caracterizar-se por ser absolutamente polissêmico e, ao tratar das questões que o envolvem, nem sempre o termo emerge. Por outro lado, os temas decorrentes deste advém de uma investigação que tem como origem a intersecção das observações de práticas não discursivas e discursivas, isto é, de uma visibilidade e de uma escuta que trazem à tona o *corpo-matéria*, mas ressignificado sociohistórico e culturalmente.

¹⁰ *Corpo* no título: Figueiredo (1998), Ornelezi (2000), Laurito (2003), Farah (2005), Matos (2005), Silveira Jr. (2006; 2008); *Corporeidade* no título: Gnecco (1999), Fonsi (2002), Ângelo (2002); *Cultura corporal* no título: Chaim Jr. (2007), Lima (2007), Vieira (2007); *Cultural corporal e corpo* no título: Vago (1999).

¹¹ Assuntos e autores - *Corpo do professor*: Faleiros (1998), Figueiredo (1998), Silva (2004); *Corpo e escrita acadêmica*: Andrade (2008). *Higienização e práticas escolarizantes*: Vago (1991), Rocha (2001), Mesomo (2004). *Corpo e imigração*: Silveira Jr. (2006; 2008). *Modificações no corpo*: Laurito (2003). *Educação física e alfabetização*: Mello (1998). *Sociologia e arte*: Thomé (2002). *Corpo e trabalho*: Souza (2002). *Corpo e subjetividade (mito e imaginário)*: Fonsi (2002), Araújo (2004), Matos (2005), Moura (2005), Rubira (2006), Oliveira, L. M. (2006), Costa, W. (2007). *Corpo e história da educação*: Giglio (2001), Farah (2005). *Corporeidade e filosofia*: Gnecco (1999). *Racismo*: Cavalleiro (1998), Oliveira, K. R. (2008). *Educação especial*: Ornelezi (2000; 2006). *Educação e sensibilidade*: Horta (2000), Nunes (2001). *Corpo e educação infantil*: Baptista (2002). *Cultura corporal*: Neira (1999), Chaim Jr. (2007), Gramorelli (2007), Lima (2007) Vieira (2007). *Corpo, dor e teatro*: Fernandes (1998).

AS LICENCIATURAS

Sobre o tema Licenciaturas dentro da revista da instituição, foram encontrados quatro artigos¹² que tratam da formação inicial de modo geral, não especificando sobre a formação do professor especialista. Nenhum dos autores do período analisado pertencia à FEUSP.

Na produção discente – teses e dissertações –, as Licenciaturas surgem em sete trabalhos¹³. Destes, a tese de Romanowisk (2002) se destaca por se caracterizar por um balanço das Licenciaturas no Brasil nas teses e dissertações dos anos 1990.

Deve-se considerar que uma maior produção escrita sobre o tema Licenciaturas ocorreu durante os anos 1990 em consequência das mudanças que se avistavam como necessárias naquele período e que acabaram culminando nas novas diretrizes atuais dos cursos de Licenciatura na FEUSP.

Não foi encontrada em nenhum desses trabalhos, nesse período analisado, alguma referência que tivesse o cruzamento dos dois campos da pesquisa: Corpo e Licenciaturas.

1.2. O CORPO E AS LICENCIATURAS EM EVENTOS: ENDIPE (2008) E ANPED REGIONAL (2009)

O CORPO

O ENDIPE realizado no ano de 2008 teve um total de 1109 trabalhos apresentados na forma de pôster e painel. Foram selecionados quarenta e oito trabalhos que discutiram o tema Corpo ou trouxeram a discussão do tema para sua área de conhecimento. Desses trabalhos, os termos no título¹⁴ aparecem em doze artigos com o

¹² Miguel (2005); Chaile (2007); Almeida; Barone (2007); Dujo; Rodriguez (2007).

¹³ Cacete (2002); Romanowisk (2002); Mendes (2006); Oliveira (2006); Barros (2007); Takahashi (2007); Vaz (2008).

¹⁴ Corpo no título: Altman; Martins (2008); França; Pereira (2008); Gomes (2008); Leite (2008); Maciel (2008); Pinheiro (2008); Ribeiro et al. (2008); Roque (2008); Silva, W. L. da (2008); Silva; Souza (2008);

termo *corpo*, dois com o termo *corporeidade* e dois com *cultura corporal*. Ainda pôde ser observado os termos: *educação corporal* (SOARES, 2008), *experencialidade corporal* (PEREIRA, 2008) e *musicalização corporalizada* (MOSCA, 2008).

Nos demais trabalhos, os termos se distribuíram entre as diferentes superfícies de inscrição. No total, eles formam os seguintes agrupamentos por área: dezoito trabalhos eram da área de Educação Física; treze, educação na escola; nove, educação infantil; quatro, educação especial; dois, Enfermagem; um, Geografia; e um, ensino de Arte. Os assuntos¹⁵ tratados foram: *Subjetividade* (identidade, diferença, sexualidade, gênero e imaginário); *Corpo e processos de aprendizagem*; *Corpo e formação de professores*; *Currículo e conteúdo escolar*; *Práticas pedagógicas*; *Disciplinarização e corpo*; *Mídia*; *Corpo e gestualidade*; *Corpo hospitalizado*; *Educação física no ensino superior e Ludicidade*.

Dos 1195 trabalhos apresentados na ANPED de 2009, produzidos nos programas de pós-graduação da região sudeste, foram encontrados vinte e cinco trabalhos nos quais o termo *corpo* surge nas diferentes superfícies de inscrição. Destes, os termos trazidos para o título¹⁶ se dividiram entre o termo *corpo* que aparece em dez artigos; um traz a *corporeidade* no título; e pôde-se encontrar um com o termo *formação corporal* (LOMBARDI; KISHIMOTO, 2009).

No total, esses trabalhos apontam para os seguintes assuntos¹⁷: *Esporte*; *Corpo (culto e espetáculo)*; *Subjetividade (gênero e homocultura)*; *Disciplinarização*;

Vaz (2008); Witt (2008). *Corporeidade* no título: Barbosa (2008b); Berti (2008). *Cultura corporal* no título: Lima (2008); Lopes (2008).

¹⁵ Assuntos e autores - *Subjetividade* (identidade, diferença, sexualidade, gênero e imaginário): Altman; Martins (2008); Berti (2008); Borges (2008); César (2008); César; Silveira (2008); Felipe (2008); Kawakami; Calógeras (2008); Martelli (2008); Nunes; Rúbio (2008); Oliveira, N. (2008); Pochay (2008); Ribeiro et al. (2008); Silva (2008); Teixeira; Hypolito (2008); Vargas (2008). *Corpo e processos de aprendizagem*: Barbosa (a) (2008); Teixeira; Espósito (2008); França; Pereira (2008); Leite (2008); Mosca (2008); Pinheiro (a) (2008); Pinheiro(b) (2008); Rodrigues, A. (2008); Roque (2008). *Corpo e formação de professores*: Barbosa (b) (2008); Maia (2008). *Currículo e conteúdo escolar*: Cruz (2008); Freitas (2008); Lippi; Souza (2008); Lima (2008); Lopes (2008); Pereira (2008); Soares et al. (2008). *Práticas pedagógicas*: Rosa (2008); Sampaio (2008). *Disciplinarização e corpo*: Costa (2008); Vaz; Ritcher (2008). *Mídia*: Witt; Souza (2008). *Corpo e gestualidade*: Rodrigues, L. (2008); Silva; Souza (2008); *Corpo hospitalizado*: Rodrigues, L. B. (2008). *Educação física no ensino superior*: Ávila (2008); Cupovillo (2008); Finck (2008); Gomes, C. (2008); Gomes, S. (2008); Maciel (2008). *Ludicidade*: Oliveira (2008).

¹⁶ *Corpo* no título: Carvalho; Lastória (2009); Dias; Zuim (2009); Farah (2009); Iza; Mello (2009); Kondratiuk; Neira (2009); Proença; Reigota (2008); Raera; Souza-Leite (2009); Rosa (2009); Teixeira (2009). *Corporeidade* no título: Berti (2009).

¹⁷ Assuntos e autores: *Esporte*: Rosa (2009); *Corpo: culto e espetáculo*: Dias; Zuim (2009), Carvalho; Lastória (2009); *Subjetividade (gênero, homocultura)*: Proença; Reigota (2009); Nascimento (2009); *Disciplinarização*: Boshetti; Rennó (2009); *Envelhecimento*: França (2009); *Formação inicial de professores*: Farah (2009); *Educação especial*: Teixeira (2009); Lima; Almeida (2009); *Educação infantil e subjetividade*: Raserá; Souza-Leite (2009); Iza; Mello (2009); Kondratiuk; Neira (2009); Lombardi;

Envelhecimento; Formação inicial de professores; Educação especial; Educação infantil e subjetividade; Formação de biólogos; Cultura corporal; Corpo e processos de aprendizagem.

Analisando os trabalhos dos dois eventos sob a perspectiva do tema Corpo, nota-se um número significativo de trabalhos dentro da área de Educação Física no eixo da Cultura Corporal¹⁸, sinalizando o interesse e o comprometimento de pesquisadores da área com as implicações de uma “educação do corpo” no âmbito da escola e se integrando às demais questões educacionais dentro de um posicionamento crítico aos modelos tradicionais de aula de educação física, bem como aos modismos e às influências da mídia.

O termo *corpo* nos dois eventos surge preferencialmente nos trabalhos em que a discussão se insere dentro das questões da disciplinarização e dos diversos temas sobre os processos de significação e constituição das subjetividades na escola, tendo nos Estudos Culturais¹⁹ a linha teórica de investigação. Considerando alguns dos temas abordados sob essa vertente teórica, obviamente ficam subscritas nas discussões as diversas questões sobre o corpo, que é também, ou antes, biológico.

Já o termo *corporeidade* surge mais incisivamente nas tendências investigativas de autores que desenvolvem suas considerações sobre o educar e o formar educadores numa concepção na qual os verbos *sensibilizar*, *corporificar*, *incorporar* e *corporalizar* caracterizam o campo da sensibilidade na educação cujas linhas teóricas se baseiam nos Estudos da Complexidade²⁰ e da Pedagogia Vivencial²¹.

Kishimoto (2009); *Formação de biólogos*: Pagan et al. (2009); *Cultura corporal*: Neira (2009); Silva; Neira (2009); Escudero; Neira (2009); Gramorelli; Neira (2009); Macedo; Neira (2009); Alviano Jr.; Neira (2009); Nunes; Neira (2009); Lippi; Neira (2009); *Corpo e processos de aprendizagem*: Berti (2009); Ferreira (2009).

¹⁸ Cultura Corporal é uma das tendências teórico-metodológicas atuais da Educação Física Escolar, que se caracteriza por considerar toda a diversidade cultural corporal e de movimento trazida pelos alunos, afastando-se das concepções de competição e rendimento físico, difundidas larga e historicamente. Os artigos nessa linha se apoiam nos Estudos Culturais.

¹⁹ Embora não seja possível abranger todas as possibilidades atuais de pesquisa sob essa linha teórica, em 1995, foram apontadas as principais categorias de pesquisa da época: “Gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2005, p. 8).

²⁰ Estudos da Complexidade. Edgar Morin é o representante principal do pensamento complexo como uma abordagem transdisciplinar dos fenômenos. Existem atualmente várias concepções de complexidade tratadas em diferentes campos disciplinares como: o antecedente sistêmico da complexidade organizada, a complexidade por ruído, a complexidade informacional algorítmica, a complexidade dos sistemas caóticos e das estruturas dissipativas, entre outras (MUNÉ, 2010). E que tem alguns princípios em comum como, por exemplo: caos – ordem desordem; conectividade; estruturas dissipativas, auto-organização e emergência.

AS LICENCIATURAS

Para verificar os assuntos tratados sob os termos *licenciaturas* e *formação inicial* nos dois eventos (ENDIPE e ANPED), alguns procedimentos foram adotados na seleção dos artigos. Não foram considerados aqueles que tratavam do campo da Pedagogia, entendendo que a sua atuação em docência compreende o nível de ensino do fundamental I bem como a educação infantil. Também não foram considerados os artigos nos quais a discussão e a investigação tratavam da educação continuada.

No Encontro Nacional de Didática realizado em 2006, encontra-se um trabalho publicado sob o nome de *Estado de arte das licenciaturas* que analisa as investigações sobre o tema licenciaturas nesse evento. Esse estudo, realizado por Santos e Pachane (2008), revelou que dos 892 artigos apresentados no CD do ENDIPE (2006), 166 faziam referência à formação de professores, sendo que 15 referiam-se à formação inicial de professores e apenas 2 tratavam da formação dos professores de licenciaturas.

Já no ENDIPE de 2008, esse número aumenta consideravelmente. Dos 1109 trabalhos apresentados na forma de pôster e painel, foram encontrados 152 trabalhos que representam a produção específica de assuntos pertinentes aos cursos de licenciaturas.

Do que se trata o termo *licenciaturas* no ENDIPE de 2008? Os 152 trabalhos encontrados foram agrupados em sete grandes blocos, considerando que tal categorização não tem a intenção de uma classificação fechada, constituindo-se, portanto, num agrupamento provisório e aberto a mudanças, pois todos os temas expostos a seguir se implicam mutuamente. Os temas²² trataram de diferentes

²¹ Pedagogia Vivencial: propõe na construção do conhecimento com os alunos formas experienciais-vivenciais, na intenção de estabelecer a criação de novos conceitos e novas estruturas cognitivas. Ver Carvalho Neto; Melo (1997).

²² Temas e autores - *Estágios e a prática como componente curricular*: Aroeira (2008); Azevedo; Abib (2008); Barcelos; Villani (2008); Campos, M. (2008); Campos, V. (2008); Castro (2008); Custódio; Lawall; Clement (2008); Cruz (2008); Dourado; Bottechia (2008); Dutra (2008a; 2008b); Figuera (2008); Finck (2008); Galiuzzi; Souza (2008); Ghedin; Almeida (2008); Ghidini et al. (2008); Hickman et al. (2008); Higa et al. (2008); Lima (2008); Lisovski (2008); Lopes, T. (2008); Lopes, R.; Nono (2008); Machado (2008); Nikituiki (2008); Oliveira, M. (2008); Passos; Coelho; Gama (2008); Paula; Schmall (2008); Rodrigues (2008) Rosa; Veit (2008); Rosito; Bernasiuk; Borges (2008); Rossi; Stumpf; Vergamini (2008); Silva, A. (2008a; 2008b); Silva, C. (2008); Silveira, D. (2008); Silveira, F.; Wille (2008); Souza, A. (2008a); Souza, A. (2008 b); Zanon, D. (2008); Zanon, L.; Sangiogo; Becker (2008); Winch (2008); Zuliani (2008). *Didática, metodologias e conteúdos específicos*: Almeida, M. J. P (2008); Azambuja; Gessinger (2008); Berger; Narjara (2008); Charzuk (2008); Cruz F. (2008); Delatone et al. (2008); Dias, M.; Moura (2008); Diaz; Brandão (2008); Doll (2008); Fernandes; Orrico; Silva; Ana (2008); Henrique; Gomes (2008); Lima, L. de (2008); Marconin (2008); Mate (2008); Mendes, O. M. (2008); Mimesse (2008); Nascimento E. (2008); Nascimento, E.; Miguel; Oliveira V. D. (2008); Nardi;

discussões sobre os *Estágios e prática como componente curricular* (42); *Didática, metodologias e conteúdos específicos* (29); *Subjetividade - identidade, diversidade etno-sócio-cultural e representações sobre a docência* (22); *Novas tecnologias digitais da informação e comunicação – NTDIC* (19); *Saberes docentes* (20); *Currículo e reforma curricular* (15); e *Pesquisa na relação universidade e escola* (5).

Observou-se que os 42 trabalhos que discutem os *Estágios e prática como componentes curriculares*, somados aos 15 que discutem o próprio *Currículo e a reforma curricular* das licenciaturas e os 5 que versam sobre a *Pesquisa na relação universidade e escola* têm dado o enfoque a questionamentos e investimento teórico e metodológico, para atender as resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, que tratam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena. Com essas diretrizes, busca-se um caráter de formação, que não se distancia do teórico-científico, mas se direciona em proporcionar cada vez mais uma maior aproximação dos futuros professores à realidade escolar, à prática de ensino no contexto da sociedade atual e à pesquisa na relação universidade-escola.

Quanto aos 29 artigos agrupados sobre o bloco de *Didática, metodologias e conteúdos específicos*, esse volume de trabalhos está de acordo com o tipo de evento (Encontro Nacional de Didática), com destaque para a área de Matemática, que apresenta 12 pesquisas nesse bloco.

Bozelli (2008); Nonenmacher; Sandri; Maldaner (2008); Pires; Rosito (2008); Ribeiro, F. (2008); Santos, J. M.; Borges (2008); Souza M. (2008); Souza, V.; Cavalcanti (2008); Tedeschi (2008); Viana, O. (2008); Villas Bôas (2008); Villela; Mendes, J. R. (2008); Wolf (2008). *Subjetividade (identidade, diversidade etno-sócio-cultural e representações sobre a docência)*: Almeida, C. (2008); Antunes (2008); Carrasco (2008); César; Silveira, V. (2008); Dotta (2008); Furlan (2008); Giordani; Isaias (2008); Lasso (2008); Manrique; Lasso (2008); Nascimento; Souza, S. (2008); Oliveira, O. (2008); Oliveira L. (2008); Placo et al. (2008); Portugal (2008); Ramalho; Nunez (2008); Rezende, L. (2008); Ribeiro et al. (2008); Ribeiro, M. (2008); Rozék (2008); Souto (2008); Sperotto; Jablonski; Rabuske (2008); Valençuela; Junckes; Carrara (2008). *NTICs na educação*: Caimi (2008); Clementino (2008); Carvalho (2008); Cardoso; Souza Jr.; Lopes (2008); Copello (2008); Cousin et al. (2008); Freitas (2008); Lopes, J. (2008); Lopes, F. (2008); Marco et al. (2008); Marcola; Philipsen; Porto (2008); Mendes, E. (2008); Meirelles et al. (2008); Pedroso (2008); Quartiero; Cerny; Cruz (2008); Real, M. (2008); Silva, C. R. et al. (2008); Silva, I.; Mercado; Barros (2008). *Saberes docentes (saberes específicos das áreas e saberes éticos)*: Barolli; Moura; Prado (2008); Buhler (2008); Cardoso, L.; Araújo (2008); Dragone (2008); Gerhardt; Fernandes (2008); Guimarães, L.; Silva, B. (2008); Locatelli (2008); Pires; Pinheiro (2008); Pontello (2008); Ramos (2008); Rego (2008); Santos, M. (2008); Santos, V.; Foster (2008); Silva, R. (2008); Soares, S. (2008); Tremea; Faria (2008); Trófia; Messores (2008); Ventorini; Costa Neto (2008); Viveiro; Campos (2008); Vogel; Rezende, D. (2008). *Currículo e reforma curricular das licenciaturas*: Almeida, P. (2008); Becker; Santos (2008); Camargo; Nardi (2008); Costa (2008); Diniz-Pereira; Viana (2008); Garcia (2008); Hein; Arnoni (2008); Insaurriaga; Hypollito (2008); Kassenhoefner; Ferreira (2008); Krahe (2008); Kruger (2008); Passos (2008); Torres (2008); Viana, G. (2008); Matos (2008). *Pesquisa na relação universidade-escola*: Bohn (2008); Penteado (2008); Real, G. (2008); Slongo; Viella; Maraschin (2008).

No bloco *Subjetividade*, com 22 artigos, ganham destaque as pesquisas na perspectiva dos Estudos culturais e pós-críticos; e no bloco *Saberes docentes*, os 20 artigos encontrados tratam não somente dos saberes específicos de cada área, mas também das questões éticas que envolvem esses saberes.

Considerando o encaminhamento para a virtualização do ensino superior dentro da USP, não menos importante no quadro panorâmico sobre as licenciaturas são as pesquisas que versam sobre as Novas tecnologias digitais de informação e comunicação - NTDIC com 19 artigos. Os trabalhos desse bloco distribuem-se nas áreas de Didática, Educação a distancia - EaD, Tecnologias cognitivas, Ambientes virtuais de aprendizagem – AVA – e software específico.

No que poderia ser considerado o oitavo bloco, os encontros entre as licenciaturas e o corpo, ou seja, questões sobre o corpo na formação inicial do professor especialista, surgem nas seguintes áreas da licenciatura²³: Educação Física, quatro trabalhos; Biologia, dois; Geografia, dois; Lazer e qualidade de vida: um; e Fonoaudiologia: um trabalho.

Para a ANPED (2009), foi utilizada inicialmente uma busca pelo documento eletrônico (CD-ROM) com os termos *licenciaturas* e *formação inicial*. No entanto, também foi utilizada a busca pelos diferentes eixos temáticos²⁴ por perceber, em determinado momento da investigação, que alguns trabalhos que constavam em outros eixos inseridos no Livro de Resumos (impresso) não apareciam na busca *on line* quando se buscava somente por esses dois termos. No total, foram encontrados 23 trabalhos, seguindo os procedimentos de exclusão anteriormente adotados.

Dos 23 artigos, o termo *licenciaturas* foi identificado em quatro que se encontraram distribuídos no título e nas palavras-chave e/ou nos resumos, tratando dos seguintes assuntos²⁵: *Didática; Reestruturação das licenciaturas, Ética na formação e EaD*.

²³ Assuntos e autores: Educação Física: Ávila (2008); César; Silveira (2008); Finck (2008); Locatelli (2008); Biologia: Guimarães; Silva, B. (2008); Kindell (2008); Geografia: Roque (2008); Oliveira, N. (2008); Lazer e qualidade de vida: Maia (2008); Fonoaudiologia: Dragone (2008).

²⁴ O trabalho de Farah, M. H. S., autora desta pesquisa, foi equivocadamente inserido no eixo temático: *Políticas públicas de educação*, quando deveria estar em *Formação de professores* como foi originalmente inscrito.

²⁵ Assuntos e autores: *Didática*: Moraes; Chamlian (2009); *Reestruturação das licenciaturas*: Gomes (2009); *Ética na formação*: Longo; Lins (2009); *EAD*: Matos (2009).

Sobre o termo *formação inicial* apresentando-se no título, nas palavras-chave e nos resumos, dez artigos tratavam de temas diversos²⁶ como *Bioética, Identidade docente, Estágios, Ética e moral, Letramento, Formação humana, Educação ambiental*, e finalmente *Corpo na formação inicial (licenciaturas)*.

Nos trabalhos restantes, ainda sob o termo *formação inicial*, cinco artigos – Moreno; Pinto (2009); Bahia; Duran (2009); Gazire; Marinho (2009); Enoque; Marinho (2009); Lopes; Furkotter (2009) – tratam de questões em torno das *NTDIC na formação de professores*. Foram encontrados também mais quatro trabalhos dos autores Brito (2009); Viol; Miskulin (2009); Dal-Forno (2009); e Agnoletto (2009) que abordam a formação inicial de professores dentro do campo das NTDCI, mas não aparecem na busca *on line*. Somando-se um total de nove trabalhos sobre esse tema.

Comparando-se os dois eventos, o número de trabalhos encontrados na formação de professores especialistas no ENDIPE de 2008 é muito maior do que na ANPED regional de 2009. Isso representa, em primeiro lugar, a abrangência dos eventos – um de abrangência nacional e outro, regional. No entanto, se olharmos para o número de trabalhos apresentados em cada evento (ANPED: 1195, e ENDIPE: 1109), a diferença é mínima.

Um dos temas que se apresenta nos dois eventos é a preocupação com as Novas tecnologias digitais de informação e comunicação – NDTICs – na formação inicial do professor especialista, com 19 pesquisas no ENDIPE e 9 na ANPED. Nesse último, representando um número significativo do total de trabalhos sobre as licenciaturas.

As tecnologias estão presentes há quase duas décadas nas preocupações de educadores e vem ganhando força com o constante desenvolvimento das NTDICs e especificamente com o advento dos diferentes modelos de Educação a Distância – EaD – também já presentes na USP.

No contraponto à NTDIC, no evento do ENDIPE de 2008, sete trabalhos foram identificados, nos quais os autores utilizam o Sandplay²⁷ como técnica e estratégia

²⁶ Assuntos e autores: *Bioética*: Silva; Krasilchik (2009); *Identidade docente*: Marinho (2009); Teles et al. (2009); *Estágios*: Ducatti; Barolli (2009); Magalhães; Nono (2009); *Ética e moral*: Berkenbrock; Amorim Neto (2009); *Letramento*: Corrêa (2009); *Formação humana*: Reis et al. (2009); *Educação ambiental*: Untaller; Barolli (2009); *Corpo na formação inicial (licenciaturas)*: Farah, M. H. S. (2009).

²⁷ Técnica de psicoterapia não verbal que compreende a utilização de uma caixa de areia contendo água ou não, no qual são colocados brinquedos e miniaturas, como estratégia psicoterapêutica. Foi criada por Dora Kalf, psicoterapeuta suíça de orientação *junguiana* e também discípula de Margaret Lowenfeld a partir dos anos 1930.

pedagógico-educacional na formação de educadores. Destacam-se ainda dois trabalhos: Oliveira E. (2008), que apresenta seu trabalho com alunos das Licenciaturas de Física e Geografia; e Roque (2008), com os alunos da Geografia, por serem identificados como trabalhos que buscam “corporificar” saberes, sejam estes saberes específicos sobre a própria área (noções de espaço, território, lugar etc.), seja sobre as representações de si mesmos ou sobre as representações de um determinado tema (fracasso escolar, inclusão, diferenças etc.).

Ganham destaque, entre os temas corpo e a formação de professores, os assuntos sobre: Subjetividade – no ENDIPE (2008) – quando na busca separada pelos termos *corpo* (15 artigos), *licenciaturas* (22 artigos); e NTDIC (total de 28 artigos nos dois eventos), quando na busca pelo termo *licenciaturas*. Esses dois destaques dispararam para um segundo momento das investigações no qual tanto a subjetividade quanto as tecnologias parecem apontar para um espaço de discussão.

1.3 DE QUAL CORPO SE FALA NA FEUSP

O segundo momento de investigação foi verificar o interesse pelo tema Corpo com os professores de Didática e com os alunos de licenciaturas; e o corpo nos espaços de discussão e disciplinas da FEUSP durante o ano de 2009.

Para verificar o interesse e a utilização do tema Corpo dentro do conteúdo dos cursos de didática, foi enviado em meados de junho de 2009 um Questionário²⁸, via *on line*, para oito professores da área dessa instituição. Das duas professoras que responderam, apenas uma tinha utilizado o tema em sala de aula, considerando-o importante dentro do campo da Didática, trabalhando com textos de autores espanhóis, não identificados pela professora. O curso em que abordou o tema foi o de Licenciatura, registrando interesse dos alunos. A abordagem sobre o tema foi inserida nas dimensões biológica e psicológica, apontando especificamente para a linguagem corporal e o uso do espaço em sala de aula.

²⁸ Ver Apêndice A.

Embora houvesse uma expectativa de resposta dos professores, entendeu-se que, com exceção de uma professora, ou não houve interesse pelo tema ou outras razões impediram o retorno (falta de tempo etc.).

Como essas investigações ocorreram simultaneamente com as primeiras investigações, isso permitiu seguir algumas pistas para a sondagem de temas de interesse com os alunos, o que foi realizada por meio de questionário²⁹ respondido pelos alunos da turma de Didática da Profa. Dra. Cecília Hanna Mate, orientadora deste projeto, no curso de Licenciatura do primeiro semestre de 2008.

Especificamente, a sondagem de interesses tratou de obter informações sobre: a possibilidade de realização de um curso ou disciplina que tratasse do tema Corpo; a necessidade de o tema estar vinculado às questões educacionais ou com outros temas; os assuntos referentes ao corpo que consideram necessários abordar; as formas de abordagem sobre o tema; e por último, sobre alguns temas apontados no questionário.

De 58 questionários entregues aos alunos, apenas 12 responderam, sendo 10 do gênero feminino e 2 do masculino. Apesar do baixo número de questionários respondidos, 9 alunos responderam que havia necessidade de tratar o tema em curso ou disciplina e que haveria possibilidade de participação em alguma oferta de curso ou disciplina; os demais responderam indecisão diante da falta de tempo. Todos responderam que os assuntos tratados deveriam estar relacionados às questões educacionais, sugerindo também outros temas como cidadania; desenvolvimento; temas sociais e filosóficos; o corpo biológico, disciplinado e instrumental, o corpo como meio de aprendizagem; relações interpessoais; hábitos alimentares; sexualidade como abordagem dentro das demais disciplinas das licenciaturas. Esses últimos também foram relatados como assuntos necessários a se abordar.

As formas de abordar os temas também foram variadas: capoeira Angola³⁰; yoga; danças circulares³¹; cirandas; cocos e maracatus³²; psicodrama; artes cênicas e dança; estética e saúde; teoria; forma explicativa; vídeos; laboratórios e sociologia³³.

²⁹ Ver Apêndice B.

³⁰ Capoeira Angola - Arte-luta ou dança-luta conhecida por ser executada pelos praticantes em ritmo mais lento, com golpes mais baixos e de finalidades mais estéticas do que de luta. É considerada mais tradicional e traz essa denominação para se diferenciar da Capoeira Regional criada por Mestre Bimba em 1930, de característica rítmica mais rápida e direcionada para o combate.

³¹ Danças Circulares- Tipo de dança que pode também ser conhecida como Danças Sagradas, estando vinculadas ao nome de Bernhard Wosein, pesquisador de danças folclóricas que estudou as possibilidades de comunhão entre as pessoas. São danças executadas em roda ou espiral, mas mantendo o princípio da circularidade.

³² Cocos e Maracatus – São danças brasileiras folclóricas

³³ Não foi possível identificar a intenção do aluno quanto ao termo sociologia.

Por último, foram apresentados três assuntos sobre o corpo: modificações corporais, corpo e espaço virtual; e corpo-máquina. Esses três temas foram escolhidos – um ou mais temas – por dez alunos, um não respondeu e o décimo segundo preferiu o tema corpo e saúde, que não constava das alternativas.

Contrariamente ao interesse identificado nos alunos das licenciaturas durante o período em que participei como monitora no Mestrado, o baixo número de alunos que responderam ao questionário nessa investigação começava a sinalizar mais que o desinteresse dos alunos, antes uma ausência de abordagem do tema dentro do curso de licenciaturas.

O tema Corpo pôde ser encontrado nos seguintes espaços na FEUSP³⁴: na disciplina de pós-graduação oferecida pela Profa. Dra. Kátia Rúbio (Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação – EDA), que investiga questões do corpo na contemporaneidade e na escola; no Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura – lab_arte – que funciona sob a coordenação do Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos (EDA), criado na tentativa de suprir lacunas formativas da instituição que contemplasse a relação arte-educação e cultura e que traz continuamente palestrantes com temáticas interdisciplinares, entre outras, também sobre o corpo; o Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – GPEFE – (coordenado atualmente por Mário Luiz F. Nunes, um de seus componentes) que investiga a metodologia e prática da educação física escolar dentro da Cultura Corporal de Movimento; e finalmente uma oficina oferecida pelo Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos – LAPRIMP – coordenada pela Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto (Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada – EDM) que pesquisa brinquedos e materiais pedagógicos para aperfeiçoamento e de formação metodológica de educadores.

1.4. O CORPO E AS LICENCIATURAS: A NECESSIDADE DE UM ENCONTRO

Ao verificar as produções escritas da FEUSP (revista institucional, teses e dissertações), bem como as produções nos dois grandes eventos – ANPED regional de

³⁴ Investigação realizada no ano de 2009.

2009 e ENDIPE de 2008 –, destacam-se três aspectos importantes. O primeiro é que há uma nítida separação epistemológica entre os artigos cujos autores utilizam diferentemente as palavras corpo e corporeidade; o segundo é a quantidade de pesquisa sob o tema Subjetividade tanto no campo das licenciaturas como no campo relacionado ao corpo; e o terceiro sinaliza o aumento de estudos sobre as NTDICs para as Licenciaturas.

Quanto aos interesses de professores de Didática da FEUSP e dos alunos da turma de licenciaturas, observou-se que o tema Corpo ainda não havia sido pensado suficientemente para que pudesse ser contabilizado como um elemento de discussão importante na formação de professores e especificamente na dinâmica que envolve a relação entre alunos e professores com seus corpos.

Por outro lado, as formas de abordar o tema, apontadas pelos alunos investigados nesse primeiro momento – no item 1.3. –, puderam sinalizar de imediato a necessidade de uma abordagem teórica sobre o tema, bem como as dimensões expressivas, culturais e motora (dança do coco, maracatu, capoeira de angola, yoga, artes cênicas etc.) como experiências mediadoras no próprio corpo, mas também nos campos da saúde, da estética e da psicologia (psicodrama). Esses dados possibilitaram pensar, que além de uma abordagem teórica, é no próprio corpo em movimento que se espera que o tema possa ser tratado.

Por último, pode-se dizer que os espaços de discussão na FEUSP, nos quais o corpo é discutido, atendem aos alunos da faculdade em pós-graduação e em áreas específicas: Educação Física, Educação Infantil e no lab-art para todos os interessados. Todavia, ainda não há uma abordagem específica sobre o tema para os alunos das licenciaturas.

As primeiras investigações já apontavam para a necessidade de discussão do tema, seja pelo pouco interesse dos docentes (considerando o baixo retorno dos questionários enviados), seja pelo pequeno número de questionários respondidos pelos alunos (futuros professores especialistas de Matemática, Ciências, História etc., só lidam com questões *puramente* cognitivas?), seja pela demanda de interesse nos eventos científicos sobre as NTDICs, ou seja, ainda, diante da virtualização da sala de aula. Em outra perspectiva, que contribuições as diferentes trajetórias de estudo sobre *corpo* e *corporeidade* sinalizados nessas produções podem trazer para essa discussão?

Nessa perspectiva, as investigações posteriores privilegiaram um estudo teórico focado nas discussões atuais sobre o corpo que fossem pertinentes aos alunos das licenciaturas, bem como a busca por um formato (curso, disciplina, palestra etc.) e uma metodologia de trabalho.

Esses estudos mostraram que a questão da identidade continua sendo um ponto central no que se refere às discussões no campo curricular da formação de professores – identidade docente, identidade profissional e subjetividade –, e no campo curricular do ensino fundamental e médio – diferença, sexualidade, multiculturalismo, bullying, entre outras –, enfatizado nos estudos dos projetos pedagógicos da escola.

Entendendo que as questões que envolvem a identidade pessoal e coletiva trazem implicações com o tema Corpo, ficou definido *Corpo-Identidade* como tema central da discussão mediante os seguintes aspectos: 1) o público-alvo que os futuros professores especialistas vão atuar, isto é, alunos que estão entrando na segunda grande mudança corporal e, portanto, implicações em suas questões corporais e identitárias; 2) a desarticulação e fixação da identidade como fator inerente na passagem da infância para a vida adulta; 3) os processos identitários do professor; 4) diferença, sexualidade e multiculturalismo como temas recorrentes na discussão sobre a escolarização; 5) o avanço da NTDICs, as novas formas de socialização nas redes e as diversas formas de construir um corpo virtual em busca de uma nova identidade; 6) os investimentos corporais que se iniciam mais incisivamente na adolescência, mas que afetam ambos: professores e alunos; 7) as formas de assujeitamento e os regimes de pertencimento que as comunidades e os grupos delimitam, também a partir da aparência corporal.

A partir dessas investigações e considerações, optou-se por realizar a proposta por meio de um curso de difusão cultural no espaço da FEUSP, que será tratado detalhadamente na Parte II.

CAPÍTULO II
AS LICENCIATURAS NA FEUSP

1. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVAS DIRETRIZES

A partir das Resoluções CNE/CP n. 1 e 2 de 2002 do Conselho Nacional da Educação que redefine as diretrizes curriculares, duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, uma comissão permanente de licenciaturas³⁵, no período que compreende os anos de 2001 a 2003, analisou o Programa de Formação de Professores da USP na tentativa de unificar princípios e diretrizes. Esse programa foi aprovado em 2004 pela Comissão de Graduação dessa universidade e implantado a partir de 2005. Nesse documento, ficam estabelecidas:

[...] as bases e as condições da integração das ações de formação inicial de professores para a educação básica em cada unidade e entre as diferentes unidades, assim como entre a USP e os sistemas de educação básica do estado e dos municípios circunvizinhos aos campi desta universidade.”

(USP, 2004, p. ix)

No documento que expõe os princípios e objetivos do Programa de Formação de Professores, as preocupações da comunidade científica da Comissão Permanente de Licenciaturas – CPL –, que elaborou esse Programa, apontaram a necessidade de articulação entre as licenciaturas³⁶, as unidades, os saberes e entre a escola pública e a universidade. Nessa última articulação, os estágios supervisionados ganharam grande destaque com a presença de alunos da pós-graduação trabalhando conjuntamente com os estagiários, bem como a flexibilização dos currículos por meio da oferta de disciplinas compartilhadas em mais de um programa, estimulando principalmente a multidisciplinaridade nas intervenções.

³⁵ Foi criada em seu primeiro ano pela então Pró-Reitora de Graduação, Profa. Dra. Ada Pelegrinni Grinover, e coordenada em seu primeiro ano pela Profa. Dra. Sonia Teresinha de Sousa Penin.

³⁶ Nesse mesmo documento, são apresentadas a organização e articulação das Licenciaturas. A comissão CPL propôs a reativação ou instalação das Comissões Coordenadoras de Curso(s) de Licenciatura (CoCs) para cada unidade que ofereça a licenciatura; a criação da Comissão de Acompanhamento das Licenciaturas na Faculdade de Educação (CAL/FE); e por último a criação de uma Comissão Interunidades das Licenciaturas (CIL).

Esse documento mostra também que, em termos de objetivos gerais, os cursos de Licenciaturas seguem os mesmos termos dos objetivos dos cursos de graduação cuja expectativa é a necessidade de formar “um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e autossustentável” (USP, 2004, p. 7).

Com isso, é objetivo fundamental dos Cursos de Licenciatura “formar professores como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública” (p. 7).

2. FUNCIONAMENTO ATUAL DAS LICENCIATURAS

Existem dois modelos atuais alternativos de licenciaturas na Universidade de São Paulo: o modelo de bacharel com as complementações das disciplinas pedagógicas; e o modelo específico de licenciatura. A escolha por um desses modelos é uma decisão de cada unidade. O projeto Pedagógico das Licenciaturas se baseia em Fundamentos e Princípios Didático-Pedagógicos, Organização Curricular, Disciplinas e Estágios.

Os princípios que norteiam o projeto pedagógico se dirigem num esforço permanente de que todas as unidades da USP viabilizem projetos integrados com a educação básica, privilegiando a tríade: docência, vida escolar e instituições, com ênfase na investigação das instituições públicas de ensino, bem como a indissociabilidade entre a pesquisa, a extensão e o ensino. Os princípios apontam também para a atenção com a pluralidade e flexibilidade nos currículos de formação, tendo como eixo norteador a instituição escolar e a proposta pedagógica na realização dos estágios.

A organização curricular das licenciaturas busca uma estrutura mínima comum a todos os cursos e se organiza em quatro blocos de disciplinas e atividades de modo a contemplar de maneira bastante ampla a formação do professor.

O Bloco I se caracteriza pela formação específica do aluno realizada em sua unidade de origem e se constitui de conhecimentos específicos de cada área. No Bloco II – Iniciação à Licenciatura, compartilhada entre a Faculdade de Educação e as unidades de origem –, é formada pela disciplina *Introdução aos Estudos da Educação* – que por sua vez compreende os enfoques filosófico, histórico e sociológico da educação.

O Bloco III – *Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação*, sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, e constituído das disciplinas de Didática, Psicologia da Educação e Política e Organização da Educação Básica no Brasil – POEB; e o Bloco IV – *Fundamentos Metodológicos de Ensino*, na maioria de responsabilidade da Faculdade de Educação, caracteriza-se por duas disciplinas semestrais que tratam do ensino específico de cada área, considerando a interface com os saberes pedagógicos (FEUSP, 2009).

Somado a essa organização curricular o Conselho Nacional de Educação (resolução CNE/CP 02/2002) estabelece quatro componentes comuns que se referem à carga horária:

- Prática como componente curricular com duração mínima de 400 horas;
- Estágio curricular supervisionado com duração mínima de 400 horas;
- Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, com duração mínima de 1.800 horas;
- Atividades acadêmico-científico-culturais, com duração mínima de 200 horas, totalizando pelo menos 2.800 horas ao longo de, no mínimo, três anos.

A questão dos estágios tem sido objeto de valorização e investimento por parte da FEUSP que passa a contar com pós-graduandos, com experiência de docência na escola básica, selecionados para a função de monitores bolsistas para atuar com os alunos licenciandos em seus projetos de estágios no Programa de Formação de Professores (licenciaturas).

A demanda de alunos para os cursos de licenciaturas na FEUSP é alta. Dos 131 cursos oferecidos pela USP, participam do programa de Licenciaturas da FEUSP as seguintes unidades: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas com os cursos de Letras (Português, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Orientais, Italiano, Espanhol, Grego, Sânscrito, Linguística), Ciências Sociais, Filosofia, História e Geografia; Instituto de Geociências; Instituto de Matemática; Instituto de Física; Instituto de Química; Instituto de Psicologia; Instituto de Biociências; Escola de Educação Física; Escola de Enfermagem; e Escola de Comunicação e Artes (Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas).

A responsabilidade da FEUSP na formação de professores é grande, pois recebe um contingente de alunos de variados cursos, congregando um espaço de comunicação entre as áreas dos diversos campos do conhecimento de toda a universidade. A FEUSP

se constitui também no espaço de formação continuada com diversos programas em funcionamento constante, portanto, num espaço fundamental de trocas, de visibilidade das áreas, de inter e multidisciplinaridade nas posturas e perspectivas educacionais e políticas.

É nesse espaço de confluência das áreas que se considerou então necessário investigar de que maneira o tema *Corpo-Identidade* poderia ser abordado com professores em formação. Parece fecundo então o diálogo com o tema no campo da própria didática já que o elemento desta, e que se pretende explorar, é a relação professor-aluno, olhada de dentro, pelos olhos dos próprios alunos da graduação e das licenciaturas, e de fora, considerando que alguns alunos já atuam como professores.

PARTE II

PROPOSIÇÕES: SUPERFÍCIES DE ADERÊNCIA

CAPÍTULO I
O CURSO DE DIFUSÃO



CARTAZ: MARISA H. SILVA FARAH
DIVULGAÇÃO DO CURSO

O curso de difusão realizado nos meses de abril e maio de 2010 (de 09/04/2010 a 28/05/2010) na FEUSP, sob o nome de *Corpo-Identidade, Didática e Adolescência*, foi divulgado na página principal do *site* da FEUSP, na página de eventos – curso de difusão – e na plataforma do STOA³⁷ com oferta de 28 vagas para alunos das Licenciaturas, considerando que algumas dessas vagas poderiam ser oferecidas para comunidade externa, professores da rede pública e alunos de pós-graduação, caso houvesse interesse.

Os objetivos do curso foram: 1. Evidenciar a necessidade de conhecer, observar e considerar o sujeito-*corpo* que somos como educadores e que são nossos alunos, por meio da discussão do tema *Corpo-Identidade* no processo educativo dentro do campo da

³⁷ STOA – Constitui-se numa rede social aberta a alunos, professores e funcionários da USP na intenção de promover uma interação entre estes membros. O projeto utiliza infraestrutura tecnológica da universidade, visando fornecer um sistema de softwares para facilitar aos professores a administração de seus cursos para os estudantes (Moodle – Modular Object Dynamic Learning Environment, sistema de gestão de disciplinas) integrados aos sistemas Júpiter (graduação) e Fênix (pós-graduação), bem como da criação e edição coletiva de documentos (ver em: <http://moodle.stoa.usp.br>).

Didática, em especial, na relação professor-aluno; 2. Possibilitar, dentro do tema proposto, uma atenção especial aos processos e às experiências das modificações corporais e experiências identitárias virtuais, considerando também as mudanças fisiológicas inerentes ao período de passagem da infância à fase adulta; 3. Trazer elementos que possam subsidiar futuros estudos na formação de um currículo que contemple o corpo na formação de professores especialistas por meio de investigação metodológica (material bibliográfico e modalidades didáticas).

Como apontado na Introdução desta tese, a escolha por um curso de Difusão Cultural para a realização da proposta estava pautada na expectativa de atingir os alunos das Licenciaturas dentro do espaço de discussão educacional, bem como as diferentes especialidades que representam.

1. OS SUJEITOS DA PESQUISA

No primeiro dia, o curso teve a presença de 24 alunos inscritos. Realizada a apresentação da programação e as apresentações dos alunos, iniciamos o curso com a vivência corporal. Após a primeira aula, ocorreram seis desistências, sendo três comunicadas por *e-mail*: uma aluna que participou de três aulas alegou problemas pessoais e familiares; dois alunos que participaram de duas aulas alegaram contratação de trabalho em período integral. Duas desistências foram comunicadas pessoalmente, alegando a produção final de monografia de trabalhos acadêmicos em decorrência de final de curso de graduação, e a sexta desistência foi comunicada por um dos integrantes do grupo, alegando problemas de saúde. Além destas, cinco não compareceram após a primeira aula.

Com 13 participantes, todas do sexo feminino, o público atingido se caracterizou por pessoas que se encontravam em diferentes momentos de formação como mostra o perfil curricular das participantes. De acordo com os termos éticos de participação em pesquisa, os nomes dos sujeitos participantes foram omitidos e substituídos por letras.

A: Formação em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade Ibirapuera. Atualmente, é professora do ensino fundamental II da rede municipal.

B: Formação em Psicologia, trabalha na instituição Casa de Santa Clara em atendimento clínico – individual e grupo – com o público infantil e adolescente (5 a 14 anos) e

também com pais e cuidadores (diferentes faixas etárias). Realiza orientações e suporte psicopedagógico aos professores dessa instituição.

C: Formação em Psicologia (licenciatura e bacharelado) pela FMU, com especialização em Psicologia Organizacional (*Sedes Sapientae*). Atualmente é estudante no curso de pós-graduação em Psicoterapia Winnicottiana (pelo Instituto Paulista de Psicologia, Estudos Sociais e Pesquisa - IPPESP). Atuou na área de Recursos Humanos e na Fundação Casa (antiga Fundação Estadual do Bem estar do Menor - FEBEM), trabalhando com jovens de 14 a 19 anos.

D: Formação em Pedagogia e Terapias Holísticas Integradas pela Associação Brasileira de Terapias Florais – Abriflor –, atuando em clínicas particulares e atendimento domiciliar como massoterapeuta. e atuou em creche conveniada com a prefeitura. Atualmente, trabalha como professora de Arte e também ministra oficina de reciclagem em escola de educação infantil da rede privada; participa do projeto *As ervas da nossa escola* da Escola Ágora; e é voluntária na Instituição Lar de Cururuquara de Santana de Parnaíba, desenvolvendo trabalho na faixa de 2 a 15 anos.

E: Formação em Educação Física pelo Centro Universitário Ítalo-Brasileiro/Uníitalo. Trabalhou em academias com público diferenciado – adultos e adolescentes. Último trabalho: natação para o público infantil (crianças de seis meses a cinco anos).

F: Formação em História (graduação e licenciatura) com pós-graduação em Coordenação Pedagógica. Trabalha em colégio particular católico no ensino fundamental II e ensino médio (11/12 a 16/17anos).

G: Formação em Letras com licenciatura em Português e Inglês pela Universidade São Marcos. Atua como professora de Língua Portuguesa (redação, gramática e literatura e interpretação) para séries do ensino fundamental II e ensino médio no *Colégio Marista Nossa Senhora da Glória*. Na área da educação, foi professora de Língua Inglesa na Fundação Richard Hugh Fisk e professora particular para reforço escolar das duas línguas já citadas.

H: Formação em Ciências Biológicas – Bacharelado pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS e Licenciatura pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos /UNISINOS no Rio Grande do Sul. Durante a graduação, fez iniciação científica com o tema Plantas Medicinais no Mato Grosso do Sul. Trabalhou como professora do laboratório de Ciências de escola particular em Porto Alegre/RS no ensino fundamental I com crianças de 5 a 10 anos. Foi voluntária em uma ONG no Rio Grande do Sul, trabalhando com a promoção da saúde da mulher.

I: Formação em Artes Cênicas pela Faculdade São Judas Tadeu. Morou e trabalhou nos EUA por seis anos. Atualmente é estudante de Letras (Licenciatura em Inglês) na Universidade Cidade de São Paulo/UNICID, realizando estágio no colégio Saint Germain e atuando como professora de língua inglesa na escola de idiomas *Riverside* e no atendimento particular para diferentes faixas etárias. Também ensina Música e Teatro.

J: Estudante de Letras na USP (último semestre), faz licenciatura em Língua Portuguesa e atua em estágio de observação e regência em escola pública com alunos do ensino fundamental II – 6º ano (12 anos).

K: Bacharel em Administração com Habilitação em Marketing. Atualmente é estudante de Pedagogia na Faculdade Metodista e trabalha no SENAC como professora coordenadora do Programa de Educação para o Trabalho (PET) e Aprendizagem em Comércio de Bens e Serviços, atuando com o público de 14 a 21 anos.

L: Bacharel em Turismo, trabalhou seis anos em Hotelaria. Atualmente é estudante de Educação Física e professora de Inglês. Participa da ONG Children's International Summer Villages/CISV, que trabalha com programas educativos com crianças e jovens nacionais e estrangeiros (11 a 17 anos).

M: É estudante (último ano) do curso de Letras (licenciatura em Línguas Portuguesa e Inglesa) na UNIP. Obteve experiência como voluntária na instituição *Águas Cristalinas* que atende pessoas com necessidades especiais (natação e recuperação). Durante o estágio supervisionado, teve experiências com crianças e adolescentes, participou de aulas e atividades em duas escolas públicas com turmas do ensino fundamental e médio (alunos com faixa etária entre 11 e 18 anos de idade).

Nota-se que, com exceção de uma aluna, as participantes – todas do sexo feminino – pertenciam à comunidade externa da USP. Das 13 alunas participantes, 2 estavam na primeira graduação, ambas em Letras, fazendo licenciatura em Língua Portuguesa; 1 na segunda graduação (Letras), fazendo licenciatura em Inglês; e somente 2 na segunda graduação (Pedagogia e Educação Física). As demais participantes eram todas graduadas, tendo uma participante cursando a pós-graduação (*lato sensu*) e uma que já havia completado a pós-graduação (*lato sensu*).

Diante desse perfil, a questão que se impôs foi: o fato de o perfil dos sujeitos inscritos se apresentar diferenciado em relação à proposta inicial da pesquisa, invalidaria a investigação da temática para os alunos das Licenciaturas?

Com o prosseguimento do curso, observou-se que na formação do público atingido havia elementos para investigar as possibilidades e os limites da proposta, considerando que o interesse pelo tema, dos participantes que já eram professores, surgiu a partir de suas experiências pedagógicas educacionais e do contato direto com o público adolescente em diferentes espaços educacionais e também da busca de subsídios para uma ação mais imediata.

Por outro lado, na heterogeneidade da formação, havia a possibilidade de escuta e troca de experiências entre as participantes, pois estavam em diferentes momentos da formação docente – inicial e contínua – refletindo-se, portanto, num encontro entre diferentes processos identitários.

O primeiro deles refere-se a participantes-alunos de graduação, já inseridos ou não num programa de licenciaturas que vivem a experiência identitária em quatro instâncias: 1. A identidade de alunos de graduação que ainda são; 2. Os processos de composição da identidade profissional da sua especialidade; 3. O processo de composição da identidade profissional de professor, espelhado no corpo docente do qual têm contato (da sua especialidade, da licenciatura e do professor regente em situação de estágio); e; 4. A expectativa identitária dos professores que serão a partir das experiências anteriores.

O segundo processo identitário surge no participante-professor já atuante na docência e que pode, a partir de novos questionamentos gerados pelo curso, ter que encarar conflitos relativos à sua maneira de olhar e lidar com seus alunos, à sua forma de ensinar e ser professor.

O terceiro processo pode estar no professor-pesquisador: a identidade de aluno da pós-graduação que busca a delimitação do seu campo de estudo por meio dos assuntos com os quais quer pesquisar e trabalhar, juntamente com os processos de identidade coletiva na instituição em que realiza a pesquisa; e a busca da projeção de sua identidade profissional – ainda em trânsito – para fora da instituição na qual realiza a pesquisa.

O quarto processo identitário poderia aparecer paulatinamente nos alunos-participantes em relação a uma possível identidade coletiva como participantes do curso bem como da própria faculdade na qual o curso estava se realizando.

Relacionando os diferentes processos e as formações entre todos os integrantes, podemos dizer que estamos constantemente, mais destacadamente na contemporaneidade, em busca de uma identidade pessoal e profissional e de novos

conhecimentos e, seguindo essa lógica, estamos continuamente em formação inicial se considerarmos a produção constante de conhecimento. Se essa proposta de formação ocorre diante da possibilidade de um encontro de experiências, quais dados esses participantes podem nos trazer para pensar a temática proposta para a formação inicial de especialistas?

CAPÍTULO II
CORPO-IDENTIDADE

1. OS TERMOS EM RELAÇÃO

Separadamente, Corpo e Identidade não se consolidam como um único campo de estudo senão pelas suas fissuras que se abrem e onde encontramos suas temáticas sendo analisadas não somente em diferentes áreas do conhecimento, mas também em lugares, territórios e paisagens epistemológicas bastante diversificadas, o que permitem visualizar a multiplicidade de questões que os cercam. Essa multiplicidade começou a se consolidar a partir da perspectiva pós-estruturalista na qual os determinismos – biológico para o corpo e o psicológico para a identidade – passaram a ser questionados.

Corpo-identidade são trazidos aqui *em* relação, ou seja, parte-se da perspectiva de que esse par se constitui numa via de mão dupla, porta de vai-e-vem, em que diferentes aspectos entram em ação e, por isso, inserem-se num feixe imbricado de nós e pontos perspectivais impossíveis de serem tratados separadamente sem que nos provoquem tensão, chegadas à encruzilhadas, à fronteiras e aos limites. Os termos serão trazidos separadamente por questões didáticas sem, no entanto, desfazerem-se dos fios que os atam.

O SUJEITO-CORPO

Em primeiro lugar, é necessário destacar que Merleau-Ponty traz em seus estudos a noção de “corpo-sujeito” com a responsabilidade teórica de descaracterizar e diferenciar o corpo como um objeto – corpo-objeto – entre os objetos. A noção de corpo-sujeito merleau-pontyana traz a carga do sensível, do “sentir” e do “perceber” o mundo para além da concepção empirista – a fisiologia dos sentidos – e da concepção intelectualista – uma consciência *a priori*.

Já o termo *sujeito-corpo* apresentado aqui para tratar da relação *corpo-identidade* não se caracteriza como o inverso da noção de “corpo-sujeito” merleau-pontyana nem se contrapõe a ela: a engloba. O termo *sujeito-corpo*, aqui utilizado, também não tem como princípio norteador a anterioridade do sujeito diante do corpo, ao contrário, a intenção do uso desse termo busca constantemente fazer ver, chamar a atenção ou tentar não negligenciar que o sujeito que se é: é corpo. Parte-se da ideia de que sem esse corpo, que é visível e tangível, não há possibilidade de existência, mesmo que o cenário contemporâneo das experiências virtuais identitárias – advindas de uma

socialização que ocorre por meio de fluxos de imagens, textos, sons ou avatares de corpo virtual – possam nos fazer querer acreditar na obsolescência do corpo físico-carnal.

Configura-se então uma ideia de sujeito-*corpo* considerando as dimensões mais explícitas, na qual os conhecimentos já avançaram, que são a biológica, a psíquica e a social, bem como o jogo entre as dimensões econômicas, histórico-culturais e políticas na relação com as anteriores.

Considerar as dimensões biológica, psíquica e social é primeiramente não se desfazer de uma anatomia e fisiologia – de uma constituição de carne, ossos, músculos, vísceras, líquidos, cheiros e peso – e, em segundo lugar, considerar também a materialidade ou a fisicalidade do corpo que somos que se traduz numa temporalidade: nascimento, crescimento, amadurecimento, adoecimento, envelhecimento e morte, ainda que, para os três últimos, a medicina e áreas afins tentem minimizar a ação do tempo.

De outro modo, é também considerar a constituição da psique na confluência da constituição corpórea e na dinâmica corporal (posturas, atitudes, gesto), essas últimas, por sua vez, como resultantes das diferentes experiências perceptivo-motoras, afetivo-sociais que se iniciam desde a fase intrauterina, indo ao encontro da existência relacional interior-exterior, sem hierarquias.

Nessa mesma perspectiva e implicada com as considerações anteriores, o termo sujeito-*corpo* pode ser entendido ao nos reconhecermos como seres sexuados e observarmos as variações da dinâmica corporal em decorrência de nossa libido, processo pulsional, também dinâmico, do qual não se reduz ao genital e que se relaciona, por sua vez, à afetividade e à sociabilidade, ou seja, à comunicação com o outro. Uma comunicação que vai além da palavra. Nesse sentido, o corpo que somos se altera nessas trocas comunicativas – recepção e expressão – num jogo de espelhamento e diferenciação sobre as imagens que temos um do outro, definindo papéis, de ambos, a serem desempenhados em uma determinada configuração espaço-temporal.

Nossas trocas comunicativas nos fazem ver, por sua vez, o sujeito-*corpo* como ser movente cujas intencionalidades o colocam em ação no mundo. O corpo é a certeza de estarmos num tempo presente que só se configura para nós como tal, na ação, no movimento, de modo que a própria existência é configurada *em* movimento.

Greiner e Katz (2005) centralizam o movimento como domínio básico das experiências:

[...] experiências que são frutos de nosso corpo (aparato motor e perceptual, capacidades mentais, fluxo emocional etc.) de nossas interações com nosso ambiente através das ações de se mover, manipular objetos, comer, e de nossas interações com outras pessoas dentro de nossa cultura (em termos sociais, políticos, econômicos e religiosos) e fora dela. (p.131-132)

Ainda sob o olhar de uma determinada configuração espaço-temporal e psicossocial, o corpo que somos também é o resultado de uma cultura – nacional, regional, educacional, familiar – e de usos do corpo, inscritos aí os efeitos de determinados sistemas econômicos e políticos que se diferenciam e se configuram como práticas discursivas e não discursivas que delineiam determinados regimes de disciplinamento e autogoverno, de pertencimento e exclusão, e constroem uma identidade no corpo.

Por último, a ideia de sujeito-*corpo* trazida para essa discussão coloca ambos – professor e aluno – sob as mesmas bases e buscando olhar a renovação constante em seus processos identitários.

A IDENTIDADE

Identidade

A identidade como a pele
renova-se, perde-se de sete
em sete anos, muda no mesmo
corpo, torna diferente
a permanência humana.

A identidade a soma
das intenções, uma foto
instantânea para o propósito
imediatos que não dura.
A identidade é um equívoco
para camuflar o coração.

Pedro Mexia (2000)

Ao falar de identidade pessoal, pensamos no caráter do indivíduo como sendo aquilo que o caracteriza, o que ele é em toda a sua existência. Historicamente o conceito

de identidade individual se organizou então numa perspectiva de que há uma unidade consigo mesma e que esta atravessaria o tempo vivido sem mudanças.

Duas questões que se encontram na contraposição à ideia de uma essência da identidade, de um sujeito *a priori*, são: dispor-nos a indagar se houve uma descentração do sujeito ou uma destruição do sujeito e, por outro lado, tentar entender se uma compreensão da identidade se faz dentro da passagem do ser psicológico para o ser social.

Domènech, Tirado e Gómez (2001) apontam duas versões para tratar da “tensão” que envolve o deslocamento perspectivo da identidade do “ser psicológico” para o “ser social”, uma débil e uma forte. Na versão débil, permanece a ideia de internalização das influências externas na qual se subentende a existência *a priori* de uma subjetividade na qual essas influências externas agem. Na versão forte, o ponto de partida questiona exatamente a possibilidade de existência de uma interioridade, ou seja, propõe uma “dissolução definitiva entre interior e exterior” (p. 116).

Nessa direção, coloca-se novamente em contraposição uma essência subjetiva a uma permanente construção e produção do sujeito, em que o linguístico, o discursivo e a significação seriam as bases que determinariam a formação do nosso mundo mental, estando sinalizada nessas duas perspectivas o fato de que, ao falar da identidade, deve-se considerar a constituição do sujeito e da alteridade³⁸.

Por outro lado, pode-se considerar que tanto os acontecimentos e as mudanças ocorridas, por meio do processo de globalização quanto a hibridação das culturas³⁹ que se mostra nas identidades coletivas, se vêem refletidos também na formação da identidade individual e no próprio hibridismo corporal e este, por sua vez, diretamente relacionado às constantes atualizações do corpo-identidade.

Partindo dos processos de globalização e suas implicações, Bauman (2005) traz uma discussão sobre a identidade dentro do que ele chamou de Modernidade Líquida, termo utilizado para caracterizar a pós-modernidade como um tipo de modernidade sem ilusões. O autor busca chamar a nossa atenção, de maneira crítica, para as maneiras fluidas dos relacionamentos, dos contratos, das convicções, das ideias etc., decorrentes da perda do sentido de permanência em várias dimensões da vida em sociedade. Fluidas, voláteis, flexíveis, essas maneiras de “estar” no mundo, no sentido em que tudo é provisório e não há expectativa de enraizamento ou aprofundamento de nada, seriam,

³⁸ O aprofundamento dessa questão é discutido por Hall (2000).

³⁹ Sobre os processos de hibridação cultural, ver Canclini (2008).

para o autor, uma condição imposta também para a identidade. Não há como se manter estável numa modernidade líquida.

Ele vai nos trazer uma composição de nossa identidade pessoal – e de imediato ele já considera as multiplicidades possíveis nessa construção pessoal – como uma biografia construída e reconstruída constantemente. Ao ser interrogado por Benedetto Vecchi se essa construção poderia ser comparada à montagem de um quebra-cabeça, ele responde que sim, mas considerando que seria sempre um quebra-cabeça *incompleto*. Para ele, no caso da identidade, as peças postas em cima da mesa não permitem que comparemos a um modelo. Não há um modelo pronto como na caixa desse quebra-cabeça. Para Bauman (2005 p. 55):

Não se começa pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar imagens (quantas?) agradáveis. Você está *experimentando com o que tem*.

Bauman (2005) ainda aponta como a identidade está relacionada com a questão do “pertencimento” aos diferentes grupos (mulher, branca, brasileira, pesquisadora etc.) e quanto tal pertencimento pode ser múltiplo como, por exemplo, profissionalmente: em quantas áreas, espaços de ensino e formação, públicos e privados, atuamos?

A observação crítica de Bauman se mostra também diante de tal variedade a que não só podemos, mas “devemos” ter acesso, pois há também um total investimento para que sejamos “fluidos”, ou seja, a fluidez a qual o autor identifica surge também na expectativa social de que não nos fixemos numa dada representação identitária, pois não seria conveniente aos fluxos do poder e do saber. Acrescente-se a isso a mobilidade constante num mundo veloz a que somos submetidos e no qual embarcamos, que exige, nessa lógica, que realizemos qualquer que seja a tarefa sem fincarmos qualquer tipo de base. Nessa lógica, ao contrário da modernidade, a estabilidade identitária não funciona mais, pois ser “inflexível” está longe dos códigos de boa conduta atuais.

Essa flexibilidade esperada aparece, também segundo o autor, na formação de “especialistas de relacionamentos” cujos conselhos reafirmam a ideia de liquidez. O “investimento” afetivo deve ser controlado como qualquer outro investimento, ou seja, diante de qualquer oscilação, avalie a situação, verifique as metas e mude rapidamente se necessário para não haver perdas. No conselho de tais especialistas, um

relacionamento mais aprofundado pode impedir vivenciar outras experiências, bem como um trabalho fixo pode deixá-lo preso para outras oportunidades.

Sob essa perspectiva, um hibridismo identitário se delinea e é potencializado também nas relações sociais virtuais. O espaço cibernético propicia a multiplicação de si por meio das sucessivas possibilidades de transformação e caracterização de identidades que se apresentam com os corpos que se quer “parecer ter” e que, para Bauman (2005), “é fácil entrar e ser abandonadas” (p. 31).

Com essas considerações, podemos refletir que, quando queremos mudar um comportamento na maneira de ser e estar no mundo, simultaneamente ocorre uma tentativa de reformulação na aparência do corpo, nos modos de andar e nos gestuais, que nos dá suporte a essa mudança. Nessa perspectiva, ao reformular a aparência como ponto de partida, pode estar ocorrendo, senão uma mudança identitária, uma busca desta. Há sempre uma reformulação de si que se insere numa tentativa de reformulação da dinâmica, dos estados e das aparências do corpo, que também podem ser resultantes dos regimes de pertencimento a identidades coletivas, das formas de assujeitamento a que estamos submetidos e dos processos de identificação que esse mesmo assujeitamento nos convoca pelas práticas discursivas.

A relação *corpo*-identidade é então trazida aqui considerando tanto o corpo que somos investido de transformações constantes, como a identidade que buscamos, como num jogo de quebra-cabeças a ser montado e remontado constantemente com outras peças advindas das experimentações sociais, políticas e econômicas, seguindo a outro formato e dinamismo corporal e identitário. *Corpo* e identidade considerados como estados e não como permanências. Ambos transitórios, diante das diferentes situações vividas que nos transformam a partir de uma negociação entre as informações externas e internas.

Sob esses fluxos de informações que compõem a relação *corpo*-identidade é que as experiências das modificações corporais e as experiências identitárias virtuais mostraram-se significativas como conteúdos possíveis – na formação de professores especialistas – por meio das quais permitem dar visibilidade e, discutir criticamente a lógica de mercado que impõe a liquidez apontada por Bauman (2005) e os regimes de pertencimento e exclusão dos grupos no período da adolescência, também a partir dessas experiências.

A seguir, será exposta a justificativa dos conteúdos trabalhados no curso de difusão dentro do tema *Corpo*-Identidade nos eixos Experiência das modificações

corporais e Experiências identitárias virtuais, considerando que, na contemporaneidade, essas experiências se evidenciam na adolescência, embora estejam ocorrendo também em todos os períodos da vida.

Diante da expansão das Novas tecnologias digitais de informação e comunicação – NTDIC – e dos investimentos econômicos sobre o corpo como objeto de consumo, quais são os investimentos diários na atualização do *corpo-identidade*? Como se encaminham a uma tentativa de controle sobre o envelhecimento, a doença e a morte? De que maneira esses investimentos no corpo e novos comportamentos atingem a relação professor-aluno?

2. AS EXPERIÊNCIAS DAS MODIFICAÇÕES CORPORAIS: OS JOGOS DE PRAZER E DE DOR

A contemporaneidade traz como um dos fatores característicos e com um ritmo muito acelerado a ideia de que o corpo é um território a ser explorado – pela medicina, biologia, neurofisiologia, arte, estética, entre outras – até as últimas consequências. Uma dessas explorações pode ser identificada nas “modificações corporais”.

Podemos definir um grande grupo sob o termo “modificações corporais” se considerarmos que o critério que os mantém sob o mesmo feixe de ações é o fato de serem realizadas no tempo e no espaço em que os sujeitos desejam, bem como sob a determinação prévia de certo *design* final. Podem, no entanto, ser divididas em dois grandes blocos: as modificações que se aproximam da forma humana conhecidas como “culto ao corpo”; e as modificações que se distanciam dessa forma: a *Body Modification* – BM. O que essas tendências têm de semelhante é o fato de não se distanciarem do terreno em que o híbrido se impõe e das rupturas das barreiras entre orgânico e inorgânico. Uma questão que se impõe entre essas duas tendências é se elas teriam feixes de significações diferentes ou não.

Nas modificações corporais que visam uma aproximação com a forma “natural” e que as potencializam, aumentando-as ou diminuindo-as, como um serviço *a la carte* oferecido por especialistas e legitimadas em seus múltiplos campos de saber, inserem-se desde os exercícios corporais e o *Body Building*, a cosmética, a fisioterapia estética, as massagens, até a nutrição e a medicina cirúrgica.

A medicina cirúrgica e diversas especialidades, sob o discurso da saúde, encampam a estética – o embelezamento do corpo – num sistema de correção-homogeneização do que se pode-deve fazer no corpo-carne “para se ter uma vida mais saudável e feliz”. Nesse bloco de modificações, estão as intervenções cirúrgicas que visam inserir próteses, retirar os excessos, modificar a forma e o tamanho de uma parte do corpo (nariz, orelha, vagina, barriga, estômago, ossos etc.), diminuir ou aumentar os orifícios do corpo de acordo com os desejos de identidade sexual, isto é, as cirurgias de mudança de sexo.

Sob o mesmo discurso da saúde, inserem-se as dietas e os exercícios, a higienização e a cosmetologia em prol do embelezamento com seus respectivos especialistas e produtos como cremes, sabonete e desodorante para cada parte do corpo; esticamento da pele e alisamento dos cabelos; mudança de cor e formato etc. O culto ao corpo é então incitado a ser vivido diariamente em uma atualização constante de si, com o aconselhamento constante dos especialistas que formam uma rede disciplinar e de controle sobre os corpos.

O vestuário também compõe o novo *corpo*-identidade. A moda investe na transparência, na aderência dos tecidos sobre a pele, realçando a presença de um corpo “perfeito”. Os modelos femininos e masculinos apresentados ali se alternam entre anorexia e vigorexia (síndrome de Adônis) resultantes de uma conexão às tendências, ao conceito, ao estilo e ao *design* do corpo que busca uma identidade. Esses mesmos modelos corporais, por outro lado, têm sido alvo de discussão nos últimos anos dentro da Psicologia e da Medicina na categoria dos distúrbios de imagem corporal e dos distúrbios alimentares, respectivamente. No entanto, o que se quer ressaltar aqui é: dentro de quais critérios todas essas práticas podem ser analisadas, pois se discute o “distúrbio” como fenômeno psicossocial, mas não se discute quando, como e porque o discurso do emagrecimento vem dar subsídios para a saúde, a estética e a moral, regidas por uma economia do corpo.

Sob o título da “manutenção da saúde”, mas também da beleza – *só é feia(o) quem quer* – esse conjunto de práticas – de embelezamento, higienização, dietas, exercícios e cirurgias – formam um sistema de regras, de vigilâncias e cuidados corporais que visam à construção de um *corpo*-identidade, uma construção de si, diária, constante e intensiva em que, para além da melhoria da saúde e do bem-estar, há uma economia e uma política que as sustentam e assim investem nos discursos de

manutenção dessas práticas, uma devoção para si que aspira mudanças, um aperfeiçoamento quase espiritual, uma ascese.

Já fazendo parte da mídia, os investimentos para a cirurgia plástica como sonho de consumo surgem nos *reality shows*, mostrando as transformações da pessoa na realização das cirurgias que são televisionadas cujo resultado final é a chegada a uma nova identidade mais “saudável”, mais “bonito(a)”, mas acima de tudo moralmente mais “decente”.

Ortega (2008) vai trazer os conceitos de *bioascese contemporânea*, para tratar das atuais formas de ascese, e de *biossociabilidade*, para mostrar as novas formas de sociabilidade na interação do capital com as biotecnologias e a medicina. Para esse autor, a biossociabilidade teria novos critérios de inserção e mérito e não objetivam a manutenção e o fortalecimento do Estado, como no biopoder clássico da teoria foucaultiana. Ele mostra como o *discurso do risco* é um elemento fundamental na constituição dos processos de subjetivação da identidade esperada. Há sempre o perigo/risco de ser considerado “desviante” caso não se consiga cuidar de si. Assim, a velhice, a doença e suas consequências e a degeneração da aparência passam a ser um problema moral. Nesse sentido, seria imoral ser ou tornar-se “feio”, ser ou tornar-se doente e, nessa mesma lógica, “gordo” ou “velho”.

Esse constante gerenciamento sobre a estética corporal enfatiza a condição individualista do sujeito contemporâneo: uma preocupação única para com o *eu* que deixa vestígios claros de negação do *outro*. O *outro* não é mais importante que os deveres que temos com nós mesmos, pois não obedecem a uma retórica obrigatória. O que vai submergindo nesse contexto narcisista é o poder da escolha, o interesse e a funcionalidade não mais inseridos dentro de uma cultura moral, mas numa *gestão integral de si* (LIPOWETSKY, 1994).

O foco dos processos de subjetivação se desloca do eixo da classe, gênero e sexualidade para as formas: as aparências internas (técnicas de visualização) e externas do corpo. As mudanças na subjetividade e os processos de subjetivação começam na pele.

O outro bloco das modificações corporais são aquelas denominadas de *Body Modification* -BM, as quais se distanciam das formas “naturais”, alterando-as e registrando no corpo as marcas dos protestos contra uma homogeneização dos corpos –, colocadas na pele, sob a pele, perfurando a pele: tatuagem, implante, *piercing*,

escarificação –, tendo dentro dessas mesmas alterações uma variação dentro de cada modalidade⁴⁰.

Pires (2005) ressalta que a tatuagem e os *piercings* já passaram da condição de exóticos, hoje já são bem aceitos socialmente, como também alguns implantes e escarificações mais leves, em decorrência e principalmente da apropriação desse fetichismo corporal no mercado e no espetáculo dos desfiles de moda.

Por outro lado, essas modificações trazem uma alteração de algo que não se constitui somente da periferia, da fronteira que a pele estabelece. Para os usuários, é uma maneira de ampliação da sensação das partes do corpo, mas também uma forma de dar contorno à própria identidade. Pires (2005) apresenta em diferentes momentos de seu estudo que as pessoas que modificam seus corpos passam por decisões no plano da fundação de um novo momento de suas vidas, como um ritual de passagem, bem como demarcam suas próprias intencionalidades de registro no corpo.

O corpo passa assim a contar a história do indivíduo, não apenas pelo processo biológico natural de envelhecimento, pelas rugas e marcas involuntariamente adquiridas, mas também pelos fatos que ele, de forma deliberada, quis que fossem registrados. (p. 169)

Tão próximo da BM situam-se as performances inseridas na *Body Art*. Embora Pires (2005) aponte a existência de uma diferença entre os dois tipos de modificações na relação espaço-tempo, ou seja, na *Body Art*, há um momento e um espaço específico no qual as modificações ocorrem, e na BM, o sujeito que realiza a modificação não se diferencia do objeto, pois seu corpo é permanentemente um evento artístico. Ainda assim, ambas são bastante semelhantes porque se utilizam de formas performáticas e ritualísticas.

Há intervenções que buscam estabelecer no corpo a aparência de animais: Erik Sprague, que realiza implantes subdermais com o objetivo de atingir a aparência de um “lagarto”; Horace Ridler busca aparência de um “homem zebra”; e Priscilla Davanzo

⁴⁰ *Piercings* podem ser colocados em diversas partes do corpo. Há dois tipos: os *piercings* estéticos; e os funcionais. Os estéticos são colocados como adorno; os funcionais, colocados nos genitais (Príncipe Albert) com o objetivo de intensificar o prazer do indivíduo ou de seu parceiro durante o ato sexual ou não. Escarificações são marcas no corpo, incisões que podem ser do tipo *cutting* – cortes –, *brandings* – queimaduras – ou *pocketing* – *piercing* adicionado a um tipo de implante. Implantes podem ser colocados sob a pele, mas também tendo uma parte que fica do lado de fora da pele – pendurados (PIRES, 2005).

em ser tornar a “mulher vaca”. Há um número grande de adeptos⁴¹, conhecidos como artistas inseridos no campo da *Body Art*, que se diferenciam dos princípios que inauguraram tal arte nos anos 50 e 60 do século XX, mas trabalham em diversas experimentações com o corpo. Destacam-se Orlan, Sterlac, Musafar, que têm ousado cada vez mais nessas experiências.

Orlan, artista francesa, altera seu corpo desde 1990 por meio de constantes cirurgias plásticas que são realizadas ao vivo e filmadas num tipo de performance que envolve, luzes, cores, cirurgiões com roupas de grife, textos lidos por ela mesma durante a cirurgia, música etc. Ela transforma as ações do espaço privado da cirurgia em espaço público em que o ato perde a legitimidade médica. Para ela, o corpo é uma espécie de espaço de promoção de si mesma. Le Breton (2003, p. 47) entende que suas performances cirúrgicas visam “experimentar os possíveis corporais”.

Fakir Musafar, artista americano, é conhecido por suas experiências iniciadas aos treze anos de idade⁴² que, para ele, foi se consolidando como um retorno ao primitivo, à transcendência e à ultrapassagem dos limites físicos. Pires (2005) aponta três fatores que direcionam as modificações corporais de Fakir: a magia, a dor e o tempo. Esse modo de modificação corporal hoje é conhecido como *Modern Primitives*⁴³.

Fakir define sete categorias de jogos com o corpo⁴⁴: contorção, constrição, privações, impedimentos, fogo, penetrações e suspensões executadas de forma ritualística e com outros participantes. Ele revela a importância desses rituais de passagem inscritos no corpo como fundamentais para a maturidade.

Sterlac, artista australiano, agrupa várias técnicas de modificações e experimentações corporais que vão desde as suspensões com ganchos nas costas (1976), passando pelo implante de uma orelha em seu antebraço, até as extensões corporais construídas por aparatos tecnológicos e robóticos – a terceira mão, a aranha – que visam ampliar e intensificar a sensorialidade, a motricidade e a funcionalidade corporal e, por isso, seus investimentos nas tecnologias atuais.

⁴¹ Ver também Gina Pane – uso de materiais cortantes e perfurantes; Gunther Brus e Hermann Nitsch – uso de sangue, excrementos, órgãos sexuais de cadáveres, entranhas de animais; Chris Burden – apresentação com um tiro no braço (PIRES, 2005).

⁴² Fakir usou um torno para realizar uma perfuração no prepúcio.

⁴³ *Modern Primitives*: termo surgido no final dos anos 60 do século XX, identificando indivíduos pertencentes a sociedades que priorizam a razão e a lógica, mas que se guiavam pela intuição, respondendo a impulsos advindos de sociedades antigas que fazem do corpo o espaço de sua experiência. (PIRES, 2005).

⁴⁴ Ver especialmente Pires (2005).

É hora de se perguntar se um corpo bípede, que respira, com visão binocular e um cérebro de 1.400cm³, é uma forma biológica adequada. (STERLAC *apud* PIRES, 2005, p. 95)

Para ele, o corpo não é sujeito, não se inscreve nem no psíquico nem no social. O corpo é objeto de um projeto, partindo do pressuposto da obsolescência deste. Um corpo que não serve mais para os desejos e necessidades atuais deve ser reinventado.

Le Breton (2003) vê nesses artistas uma relação com o corpo como corpo acessório, uma tentativa de se livrar de uma por vez por todas do corpo, do que ainda resta de carne ou de um interno virado do avesso em que o privado perde espaço e torna-se debate público.

Podemos observar em menor escala que os procedimentos cirúrgicos já são realizados em diversas modalidades da BM. Há um enfrentamento direto com a legitimidade da própria medicina. Ao contrário do caminho investigativo da medicina e da farmacologia em relação à amenização e ao desaparecimento da dor, nesses rituais, a dor é o componente fundamental, partindo do princípio de que o momento, o local e a forma de adquirir a dor são absolutamente decididos pelos sujeitos. Não há, portanto, uma tentativa de combatê-la, mas o que está em jogo é a forma de superá-la e o relaxamento proveniente disso.

LopesVergara (2007) considera que a questão da dor na BM seria como uma válvula de escape de conflitos internos e externos inerentes ao sentir-se vivo, mas também como a possibilidade de lidar com o prazer e o erotismo. Esse autor entende o controle mental necessário para suportar a dor como uma dupla articulação: de um lado, o sentido da marca corporal que deve provocar dor para diferenciar-se da moda, por outro, como um tipo de despressurização dos conflitos e das vivências. As BM parecem estar em consonância com uma cartografia do desejo ou ao que Deleuze e Guatari (1996) apontam como a proposta do Corpo sem Órgãos

No exterior, na recriação de materialidades, na abertura para a exterioridade, o que inventamos no *corpo*-identidade?

3. AS EXPERIÊNCIAS IDENTITÁRIAS VIRTUAIS: ENTRE FIOS, CABOS E FLUXOS

Há quatro elementos sobre as definições do ciberespaço trazidos por diferentes autores – Lemos (2007), Levy (1999), Planells (2002), entre outros – que estão profundamente imbricados entre si e na relação *corpo*-identidade: 1. As conexões entre computadores e sua ampliação de redes; 2. A desterritorialização do espaço; 3. As formas de imersão no ciberespaço: Realidade Virtual – RV – e interações sociais, considerando as outras dimensões (mercadológicas, empresarias, educacionais etc.); 4. A experiência no ciberespaço como forma híbrida.

Os modos de subjetivação virtuais estão imbricados com os agenciamentos tecnológicos, ou seja, a relação entre a infraestrutura tecnológica dada e as necessidades dos participantes vão se construindo mutuamente. No entanto, são os sentidos de uma corporeidade que se mostra extremamente alterada na relação entre os sujeitos e entre os sujeitos e os fluxos de informações gerados pela máquina.

Na desterritorialização do espaço – estamos aqui e lá, isto é, podemos estar em vários lugares simultaneamente –, o corpo transforma-se em um *hiper corpo*, porque se estende na sua capacidade, permeada pela sua volição de atingir ou afetar pessoas com sua presença (visual, vocal, textual). A sedução da desterritorialização e do hiper corpo se apresenta com substituições, mas não sem perdas ou sem o estabelecimento de regras antigas com novas roupagens. É necessário, nessa viagem, esquecer e “fixar” ou “disciplinar” o corpo como realidade objetiva e biológica e circular no espaço virtual. Na tentativa de se tornar um hiper corpo, o corpo se descoporifica, virando fluxos de informação, corpo-rede.

Nas formas de imersão, entendidas aqui como um modo específico de “entrar” nas imagens e nos sons gerados pelos ambientes virtuais – como, por exemplo, nos jogos e nas comunidades virtuais –, há um sistema interativo que responde às ações do jogador, que podem, segundo Machado (2002), ser experimentadas por dois tipos de imersão: acompanhamento da ação de um ponto de vista externo, como um observador; e de um ponto de vista interno que ocorre pelo efeito de uma câmera subjetiva no qual aquilo que se vê é exatamente aquilo que o personagem criado também vê. Em alguns

desses sistemas, ainda a imersão pode parecer mais real quando acoplada a receptores sensoriais⁴⁵.

Em diversos sistemas interativos, há a construção de um corpo temporário, que pode ser uma figura gráfica no qual as personagens ou “identidades” construídas – os avatares – podem agir e reagir de acordo com as regras da situação. A relação que acontece entre corpo e identidade situa-se na construção de um *design* corporal escolhido para se representar dentro do virtual, mas também dos sentidos modificados da corporeidade de quem experimenta o jogo.

Já os *sites* de relacionamentos vão promover uma hipérbole do “eu”, em que o “perfil” do usuário traduz a identidade ou um fragmento dela que se quer deixar a ver ou potencializar um lado seu que é mais atraente à comunidade com a qual se “identifica” e a qual se quer pertencer. A busca de pertencimento pode também ser exemplificada nas constantes verificações feitas ao telefone celular para ver se “alguém ligou”, de forma que controlar a entrada de mensagens se consolida como uma prática que gera uma expectativa de pertencimento: “alguém me respondeu”, “alguém quis falar comigo”, “alguém quer ser meu amigo”.

A configuração das novas práticas da sexualidade – o cibersexo, ambiente em que ocorrem atividades de trocas de *chats*, imagens, CD-ROM, vídeos, *sites*, *peep shows* etc., permitem ver, falar e ouvir, mas também experimentar novos papéis sexuais – homossexual, heterossexual com inversão de papéis, bissexual etc. –, escapando da fixidez identitária que Donna Haraway (2000) nos apresenta na ideia do ciborgue.

No entanto, longe de considerarmos um *voyeurismo* a distância, o lugar da sexualidade no ciberespaço vai provendo elementos para a criação de novos padrões de informação cada vez mais sofisticados e velozes, encontrados nos receptores sensoriais da realidade virtual: o sexo virtual a distância (SVaD). Uma tentativa de a visão encontrar o tato e, assim, num simulacro milagroso, fazer desaparecer a sensação de ausência corporal-carnal por meio da constituição de um corpo numérico – bits de informação – que não tem mais problemas... nem cheiro nem peso, tal qual a bailarina clássica que quer nos fazer acreditar no seu mundo de encantamentos e saltos.

Para Wunenburger (2006), essas novas técnicas de visualização do corpo podem ser comparadas a de um Cristo ressuscitado em que:

⁴⁵ Data Glove – luvas sensoriais; Capacetes de visão; Data suits – roupas que permitem a sensação do corpo total na realidade virtual; sapatos que dão informações sobre o impacto dos pés ao pisar no solo; Wearable Webcam/HMD – sistema de câmera sem fio acoplado aos olhos (Mustaro, 2003).

[...] o corpo divino toma de empréstimo uma forma visível para sobreviver em um terceiro mundo intermediário que não é redutível nem ao corpo mortal, nem à imortalidade desencarnada. (p. 198)

A concepção de que na contemporaneidade as novas formas relacionais entre os indivíduos se diferenciam da matriz do sujeito-moderno, estável na sua identidade, na medida em que se realizam dentro de um processo multirreferenciado, multidirecionado, multifragmentado, multicomposto é questionada por Rüdiger (2007). Para esse autor, as novas configurações sociais no ciberespaço só intensificam e potencializam o que já acontece fora dele. A realidade virtual nada tem de pós-moderno, pois se constitui no espaço íntimo do pensamento e da imaginação. Em outro trabalho, Rüdiger (2002, p. 127) questiona:

Quem sabe as pessoas não recorrem ao ciberespaço, formado por redes anônimas, fluidas e sem centro, para, de forma até certo ponto irônica, combater o solipsismo e mal-estar gerados pela fragmentação das condições de vida e flexibilização das identidades que caracterizam a condição pós-moderna, surgida paradoxalmente com a ajuda dessas tecnologias.

Os hibridismos promovidos na cibercultura podem ser vistos pelas multiconexões, pelas formas de acesso, pelos regimes de imersão na rede, pela construção dos avatares nas participações em jogos e comunidades virtuais e pelas possibilidades identitárias e sexuais. A experiência do hibridismo vai alcançando níveis mais complexos de configuração, no qual vamos ter que nos perguntar a qualquer momento: Para onde queremos ir? O que nos constitui como humanos? Com qual *corpo-identidade*?

AS AFINIDADES POR ESCOLHAS: O MITO DO CIBORGUE

Um momento histórico importante para discutir a relação *corpo-identidade* é o trabalho *A Cyborg Manifest: Science, Technology, and Socialist-feminism in the Late*

*Twentieth Century*⁴⁶, (escrito no ano de 1985) por Donna Haraway (2000), pesquisadora da Universidade de Califórnia – EUA –, no qual ela apresenta o ensaio como “um argumento em favor do *prazer* da confusão de fronteiras, bem como em favor da *responsabilidade* em sua construção” (p. 42).

Partindo da análise das teorias feministas e seus diferentes argumentos sob as formas de dominação, da análise da literatura de ficção feminina com conteúdos sobre as transgressões de fronteiras e da perspectiva da Nova Revolução Industrial, ela argumenta em favor de uma política de mudanças profundas nas relações de classe, gênero e raça. A autora aponta os dualismos como elementos fundamentais à lógica de dominação daqueles constituídos como o “outro” no espelhamento de um “eu” dominante. Assim, na concepção de Haraway (2000), a cultura *high tech* contesta esses dualismos na medida em que não fica claro na relação homem-máquina “quem faz e quem é feito” (p. 100).

Haraway (2000) apresenta a concepção de *cyborg*⁴⁷ como um representante imaginário e mitológico da possibilidade de rupturas de diversos tipos de fronteiras e de tornar-se uma linguagem política para a nossa existência. Ela enfatiza três fronteiras de abalo: entre os animais e os seres humanos; entre o que é orgânico e o que é inorgânico; e entre o físico e não físico. No entanto, ela mantém um posicionamento de alerta:

De uma perspectiva, um mundo de ciborgues significa a imposição final de uma grade de controle sobre o planeta [...]. [...] e uma outra perspectiva, um mundo de ciborgues pode significar realidades sociais e corporais vividas, nas quais as pessoas não temam sua estreita afinidade com animais e máquinas, que não temam identidades permanentemente parciais e posições contraditórias. A luta política consiste em ver a partir de ambas as perspectivas ao mesmo tempo, porque cada uma delas revela tanto dominações quanto possibilidades que seriam inimagináveis a partir do outro ponto de vista. (2000, p. 50-51)

Para Donna Haraway (2000) não são somente Deus e todos os essencialismos que morrem nessa perspectiva, as Deusas também: “Prefiro ser uma ciborgue a uma deusa” (p. 109). Pode-se dizer que os estudos dela influenciaram profundamente os

⁴⁶ Artigo traduzido para a língua portuguesa. Veja em: SILVA, T. T. da. Antropologia do ciborgue – as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

⁴⁷ Termo originalmente criado em 1960 por Manfred Clynes e Natan Kline no artigo *Cyborgs and Space*. Em 1965, Arthur Clark o utiliza em seu romance de ficção científica *The city and stars* (MUSTARO, 2002).

Estudos Culturais que partem da premissa também da quebra de binarismos como de classificações estanques dos sujeitos.

Partindo da concepção de ciborgue como quebra de barreiras, esse conceito é estendido e entendido como um híbrido de matéria orgânica e inorgânica, diferenciando-se, pois, do robô que é constituído somente por matéria inorgânica. Diferencia-se também do clone – indivíduo geneticamente idêntico a outro - que é constituído por matéria orgânica geneticamente manipulada, na qual o princípio do cruzamento ocorre entre Biologia, Informática e Medicina, considerando, assim, como sinaliza Le Breton (2003), toda forma viva como um feixe de informações. Podemos identificar nessas concepções também as trajetórias epistemológicas da inteligência artificial, das nanotecnologias, da clonagem e até mesmo da realidade virtual.

O ciborgue pode ainda ser considerado de dois tipos: os *protéticos*; e os *interpretativos*. Os protéticos podem ser identificados quando qualquer parte de nosso organismo é ajudada a funcionar com algum dispositivo eletrônico ou mecânico – marca-passo, perna mecânica, óculos, cadeira de rodas, hemodiálise etc. Os interpretativos são o resultado da construção da subjetividade, como na cultura de massa, pela influência da mídia – TV, cinema, rede etc.

O conceito de ciborgue abraça tanto o campo científico quanto o do imaginário. Para Lemos (2007, p. 169):

Levar a sério o imaginário do ciborgue permite escapar do mito falocêntrico do Pai criador e quebrar a visão unitária de gênero. Se o cyborg é um híbrido, ele não é autopoietico, ele não pode replicar cópias dele mesmo.

Sibila (2003) aponta essa quebra de rupturas numa perspectiva do *pós-humano* e sinaliza que a ultrapassagem das limitações biológicas se encaminha para o limite, para o “fim da morte”, diante dos processos de desenvolvimento das tecnologias da imortalidade na qual se incluem as pesquisas sobre a inteligência artificial, a engenharia genética, a criogenia⁴⁸ e a farmacopeia antioxidante⁴⁹.

Santaella (2004b) vai optar pelo termo *biocibernético*, justificado por uma melhor explicitação do acontecimento da hibridação indiscernível entre o orgânico-

⁴⁸ Criogenia: estudo da produção de temperaturas muito baixas e seus fenômenos (HOUAISS, 2001)

⁴⁹ Farmacopeia: é um catálogo oficial contendo todo o conjunto de informações, normas e nomenclaturas sobre drogas, medicamentos e afins necessários à formação do farmacêutico. (HOUAISS, 2001) A farmacopeia antioxidante especificamente, trata das substâncias que bloqueiam o efeito danoso dos radicais livres que são moléculas relacionadas ao envelhecimento

biológico e o maquínico-cibernético, mas também entre a umidade do carbono e a secura do silício. A autora prefere se afastar das polaridades triunfalistas e sombrias recorrentes no imaginário fílmico e televisivo.

O hipercorpo, no sentido de extensão ou de um corpo maior conectado a várias pessoas, também poderia ser entendido no contexto das modificações realizadas no próprio corpo quando pensamos nos transplantes. O corpo se expande na medida em que suas partes migram para outro *corpo*-identidade, formando coletivamente um hipercorpo.

Sob essas diferentes concepções de hibridação no corpo e a partir dessas duas experiências – modificações corporais e identitárias virtuais –, podemos promover vários questionamentos para pensar os sujeitos-*corpos* que chegam à escola – alunos e professores – e seus processos de hibridação na composição de suas identidades pessoais e coletivas que se constroem por meio da rede virtual e a partir da cultura escolar.

CAPÍTULO III
A ADOLESCÊNCIA E A DIDÁTICA

De Salto Alto

Mariana, de salto alto,
Pinta os lábios de vermelho
Põe a bolsa a tiracolo
E se adora no espelho

Mariana de salto alto
Com a pálpebra sombreada
Bate a porta, sai pra rua,
Tomo o rumo da calçada

Mariana de salto alto
Vai andando sozinha
Com vontade de comer
Um comer de casquinha.

O guarda para o trânsito,
Engole o apito, leva um susto
e vê passar Mariana
Equilibrando-se a custo.

Do outro lado da rua
O espelho da vitrina
Olha bem Mariana
- Não és mais uma menina.

Sérgio Caparelli- *Restos de Arco-Íris* (2005)

1. A GRANDE JORNADA: IDENTIDADES EM TRÂNSITO

Existem diferentes opiniões sobre a faixa etária que vem a definir a idade que compreende o final da infância e a entrada na vida adulta. O Estatuto da Criança e do Adolescente⁵⁰ – ECA – define a faixa etária entre 12 e 18 anos; a Organização Mundial da Saúde ainda divide as idades de 10 a 14 anos como período da pré-adolescência e de 15-19 anos como da adolescência. No campo da Biologia, as definições por faixa etária variam bastante de acordo com os interesses dos autores em destacar um ou outro aspecto da fisiologia. Há que se considerar ainda uma separação entre o que venha a ser a adolescência e a juventude, ficando a última situada mais especificamente no campo sociológico e no qual as questões sobre as mudanças no corpo biológico ficam menos inseridas. Para o conceito de juventude dentro desse mesmo campo, vem se destacando a opção pela faixa etária entre 15 e 24 anos como se pode ver em Abramo e Branco (2005).

⁵⁰Ver: Brasil (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente: (Lei n.8069, 13/07/90, art. 2º. – Livro I, Parte Geral, Título I – Das disposições preliminares).

Sob outro olhar, Jeammet (2005) mostra que historicamente tem ocorrido um prolongamento da adolescência que começa com uma precocidade de puberdade, comparando a média secular do aparecimento da menarca entre “16,5 a 17 anos na metade do século XIX; 14-15 anos em 1930 e 12,5- 13 anos atualmente”, e segue-se a um final indeterminado nos dias de hoje, estabelecendo outra configuração dos “estatutos transitórios” referentes ao prolongamento da escolarização, à permanência e ou ao retardamento da saída da casa dos pais ou responsáveis, ao adiamento das configurações maritais e à chegada do primeiro filho (p. 22).

De outro modo, podemos ver outra simultaneamente a essa expressiva condição atual. Há uma inversão na sequência dos acontecimentos que também é tão expressiva quanto essa, que são as práticas sexuais e a gravidez precoce, mas que também não se configura numa autonomia dos jovens, ao contrário: jovens ainda, mas já com filhos mantêm a moradia na casa dos pais, muitas vezes com a escolaridade interrompida e sem perspectiva de trabalho.

Sob o tema *corpo*-identidade, optou-se por iniciar a discussão dentro do campo biológico para destacar a relação entre as mudanças fisiológicas decorrentes da maturação e as construções identitárias que se revelam ancoradas nas modificações realizadas no corpo bem como as experimentações sociais no espaço virtual.

Iniciar a discussão da adolescência pelo viés biológico traz algumas implicações. O risco de parecer dar um contorno à “essência” da adolescência e se fechar nesses lugares epistemológicos. Por outro lado, ao não considerar o dinamismo da organização corpórea, estamos novamente nos encaminhando para um dualismo corporal, como bem apontou Ortega (2005). Também não se quer com isso indicar um totalitarismo hormonal nem realizar uma “análise” da adolescência como uma categoria fixa ou natural. Podemos discutir vários acontecimentos sobre gênero e sexualidade que escapam da perspectiva biológica, mas não podemos negar a ocorrência da descarga hormonal nesse período como, no mínimo, possibilidade desestruturante do *corpo*-identidade que a antecedia. Esse período, notadamente, está ancorado na relação *corpo*-identidade.

O fato é que, embora se perceba historicamente variações nessa fisiologia, a descarga hormonal para o crescimento e desenvolvimento dos órgãos sexuais ainda continua ocorrendo. Essa afirmativa não nos distancia da concepção de que o corpo é uma superfície de inscrição, resultado das práticas e dos discursos que nos constituem,

mas considera a existência de um trânsito dentro-fora como via de mão dupla, do qual não conseguimos escapar.

Relacionando essa fase à escolaridade, podemos dividir esse período em três grandes fases: 1. A puberdade, em que o crescimento corporal se torna mais evidente e, em casos de escolaridade sem interrupções, incide na entrada dos alunos no ensino fundamental II; 2. A vivência da adolescência com alguma estabilização corporal e o começo do desenvolvimento da sexualidade nos anos finais do ensino fundamental II; e 3. A juventude que se inicia aproximadamente entre 15 e 16 anos, momento em que, consideradas as singularidades de cada um, o aluno estaria no ensino médio, momento no qual as preocupações com a carreira e posteriormente com o trabalho começam a se intensificar.

A adolescência é um período extenso que requer um bom fôlego no ingresso dessa grande jornada dos meninos e das meninas juntamente com os pais e os professores, portanto com as duas instituições fundamentais na reprodução da vida social: a família e a escola.

Em termos biológicos, esse período se caracteriza pelo crescimento do corpo e pela maturação sexual, apresentando variações de descarga hormonal dentro do mesmo gênero, bem como de menino para menina. Divide-se em características sexuais primárias e secundárias. As primárias estão diretamente relacionadas com a reprodução: desenvolvimento dos testículos, próstata e produção de esperma, para os meninos e, para as meninas, o desenvolvimento da vagina, do útero e dos ovários. As características secundárias são aquelas relacionadas à mudança sexual exterior, ou seja, desenvolvimento dos seios e do pênis, dos pêlos pubianos e faciais bem como da modificação da voz. Ainda pode se notar o aparecimento de espinhas, odor corpóreo mais acentuado, apetite acentuado, mudança na distribuição de tecido adiposo e, nos rapazes, a descoberta da ejaculação e o aumento de massa muscular (Vander, 1981).

As idades desses acontecimentos variam, devendo-se relativizar a sequência dos acontecimentos, pois tem se observado uma antecipação acentuada da primeira menstruação nos últimos anos, atrelado às mudanças na alimentação bem como às influências dos campos psicológicos, sociais e culturais sobre o biológico.

Ainda dentro de uma perspectiva fisiológica, a descarga dos hormônios sexuais e de crescimento tem seus picos aumentados durante a puberdade e em doses significativas durante o sono, de maneira que podem trazer para ambos – meninos e meninas – alterações de sono e de humor até na sala de aula.

Jeammet (2005) destaca que o surgimento das ruborizações e a vergonha subsequente podem ter ressonâncias com o fenômeno corporal da perda de controle esfinteriano (infantil) na medida em que traduz o medo e a exposição da intimidade corporal aos outros. No momento em que as transformações fisiológicas se tornam mais evidentes, o corpo passa a ser um palco onde tudo pode acontecer, sem o controle do “eu” (JEAMMET, 2005).

Podemos dizer que esse é um período de reformulação na organização e reestruturação do corpo e sua imagem corporal. Há “um corpo em andamento” que não se sabe aonde vai chegar e que aparência final vai ter. No entanto, apesar dessas mudanças constantes no interno e no externo do sujeito-*corpo*, elas não explicam por si só o dinamismo do sujeito-*corpo* no mundo, isto é, a descarga hormonal ocorre, mas como ela acontece em cada um e como cada um a sente e, portanto, a ressignifica, essas sensações estando no mundo são acontecimentos plurais.

Nesse mesmo trajeto, um processo de identificação e simultaneamente de diferenciação pode estar ocorrendo e pode ser percebido na busca constante em tentar esconder-se totalmente ou se mostrar demasiadamente, assim como nas tentativas de pertencimento a esse ou àquele grupo, ou ao isolamento, como nas mudanças de pares no cotidiano escolar, também estando relacionadas às formas de cuidar, de apresentar e de estar corporalmente no mundo, já que agora o controle sobre si-corpo já não é mais o mesmo. É preciso ter cúmplices nessa passagem, realizar muitos ajustes, incluir, excluir, identificar-se, diferenciar-se e experimentar a dinâmica do poder nessas relações, ver-se no outro e perceber o outro em si, sentir que tem “o corpo certo” o “jeito certo” para afetiva e socialmente ser aceito.

A escolha em si – qual grupo, qual roupa, qual tipo, qual atitude – não é uma tarefa fácil, e o que é comumente chamado de crise de identidade ou crise da adolescência pode ser observado a partir da dificuldade de lidar com a quantidade e os tipos diferenciados de fluxos de informação que entram e saem do corpo num espaço-tempo determinado, no qual há uma permanente cobrança (amigos, pais, professores etc.) em assumir determinados papéis, tomar uma decisão, ter uma postura, dar uma opinião, agir.

Inicia-se então uma reformulação do “eu”, sob as realidades sociais, econômicas e culturais, portanto específicas para cada um; sob a forte influência dos diferentes discursos (mercadológicos, midiáticos, familiares, educacionais, “ciberculturais” e das demais redes de sociabilidade fora da escola) sobre o que é ser adolescente; sob as

expectativas que recaem a respeito do seu futuro no mundo do trabalho e da sua orientação sexual, mas também sob as suas próprias expectativas, seus sonhos e intenções de “mudar o mundo” e ser diferente de seus pais e professores; sob suas próprias formas de resistências a tais discursos.

Tal planejamento tem por base técnicas de autogerenciamento e “cuidados de si” ancoradas nos processos relacionais entre o *corpo* e a identidade, que não são homogêneas, embora possam ser. Uma “construção de si” que requer experimentações, aprovações no campo afetivo e reprovações, nas quais se faz necessário cortar os laços.

Na trajetória organizacional ao novo *corpo*-identidade, apresentam-se como promissor as inúmeras possibilidades de modificações no corpo, que vão desde as mais superficiais como as roupas e acessórios, passando pelos cortes e pelas mudanças de cor de cabelo e barba, das unhas etc., até as modificações mais radicais como sinal das marcas identitárias das tatuagens, dos *piercings* etc., e das novas formas de socialização que incitam tais modificações com regras, classificações, hierarquias e pertencimento a um determinado grupo ou tribo como as que se estabelecem nas comunidades virtuais: Góticos, Ciberpunks, Pró-Ana⁵¹, *Wannabees*⁵², entre outros, como bem mostra Pereira (2007).

Pode-se pensar na falta de rituais de passagens que deem sentido e marquem a entrada na vida adulta? Não seriam esses movimentos de autoconstrução do/no *corpo*-identidade os rituais de passagem que, inventados e estabelecidos pelos próprios jovens, marcam seu direito, exercício e estética de existência? Ou seriam essas “invenções” também constituições sociais resultantes de um regime de pertencimento a identidades dos grupos?

2. A DIDÁTICA: PROFESSOR E ALUNO NO JOGO DE ESPELHAMENTO

É preciso esclarecer que a relação estabelecida entre Didática e Adolescência na concepção do curso não propõe uma didática específica para a adolescência. O lugar de

⁵¹ Pró-Anas – comunidade virtual cujo objetivo é fortalecer a ideia da anorexia como estilo de vida: “Anorexy is not disease, is a lifestyle”

⁵² *Wannabees* – expressão derivada de “*want to be*”- querer ser. São comunidades estritamente virtuais que se socializam por meio de um tema.

discussão, ou seja, o ponto de encontro entre *corpo*-identidade, didática e a adolescência é a relação professor-aluno.

Quando entramos no campo da Didática, defrontamo-nos num cruzamento entre várias teorias: teorias de planejamento e de avaliação; teorias de ensino; teorias de aprendizagem, incluindo as teorias das dificuldades de aprendizagem⁵³; entre outras. Entretanto, podemos também observar, nesse cruzamento, se não uma teoria de comunicação, talvez os elementos em jogo em toda comunicação entre alunos e professores.

Tais teorias isoladamente não conseguem promover nem fornecer subsídios suficientes para a reflexão sobre as variáveis que a dinâmica da sala de aula pode promover, levando-se em consideração a trajetória afetivo-cognitiva e as condições sociohistóricas e culturais envolvidas naquele que ensina e naquele que aprende, já considerando que ambos – professores e alunos – ensinam e aprendem sob diferentes óticas nessa mesma relação.

Corpo-identidade se constitui nessa perspectiva como um elemento que se inclui nesse espaço de discussão – as variáveis da relação professor-aluno – no enredamento entre os seus processos mentais – cognitivos, psíquicos e imaginários – e processos corporais – mudanças fisiológicas, modificações corporais, doenças, sexualidade, amadurecimento e envelhecimento.

A proposta de formação nessa temática teve a intenção de trazer novos objetos para o exercício do pensamento na/para a formação de professores, levando-se em consideração alguns pontos relativos aos professores e alunos.

Em primeiro lugar, há um encontro de possíveis processos identitários, que podem estar ocorrendo na busca de uma identidade pessoal e profissional do sujeito-professor e os processos identitários pessoais dos alunos que já não são mais crianças. Em segundo, há um encontro intergeracional – professores e alunos – no qual, dentre vários fatores a serem considerados, podemos incluir as mudanças fisiológicas de ambos. É um *corpo*-identidade que amadurece ou que já envelhece e um *corpo*-identidade em trânsito para o amadurecimento. Quais as diferenças que se estabelecem na relação com os conhecimentos quando o professor é jovem, recém-formado e quando

⁵³ Embora ainda não exista um campo específico sobre as dificuldades de ensino, deve-se considerar esta como fundamental para pensarmos não só as questões que cercam a formação do professor, mas a revisão da própria ideia de dificuldade de aprendizagem dos alunos.

ele já é um adulto experiente, não necessariamente melhor que o professor jovem iniciante?

Destacando esses dois pontos de observação, surge um terceiro que os une. Em toda relação, configura-se em nós uma imagem sobre o outro que se constitui não só pelas impressões sobre sua aparência, sobre seus dizeres etc., mas aos significados que damos ao lugar e papel que ocupa hierarquicamente ou não e o que ele representa naquele contexto psicossocial.

Há um processo dinâmico de aproximação e distanciamento – ação-reação-ação, infinitamente – que se instala, no qual o que acontece em A tem efeito sobre B e vice-versa, ocorrendo tanto na comunicação de coisas simples quanto na mediação dos conteúdos. Dentro dessa mesma dinâmica, há também um jogo de espelho no qual, como professores ou alunos, somos tocados por algo que nos aproxima ou nos distancia do *outro* como, por exemplo, um “ideal” de aluno ou um “ideal” de professor, já contabilizando aí o fato de sermos seres sexuados, portadores de uma libido que por sua vez nos dá uma intencionalidade no gesto, na voz, na motricidade etc.

Acrescentando-se às condições socioculturais de ambos, encontram-se nesse lugar as relações de poder que podem aparecer sob a forma de resistência – “indisciplinas” – do aluno, mas também das ironias ou os sarcasmos do professor diante, por exemplo, de algum sentimento de inferioridade (Zuim, 2008), seja esta de origem física, psíquica ou social.

Da mesma maneira que as chamadas ações indisciplinadas – falar alto, mexer-se constantemente na cadeira, transitar pela sala, entre outras, podem refletir as resistências à posição hierárquica do professor ou a uma contestação intelectual. Essas ações podem também refletir os seus processos pessoais aos quais está submetido e suas intenções, equivalendo também aos processos e às intenções pessoais do professor: uma voz mais alta, uma imposição corporal, mas também um olhar e uma escuta mais atenta etc. É uma linguagem corporal.

A linguagem corporal é entendida aqui como um conjunto de nossa motricidade de ação e de expressão que nos caracterizam e que são constituídas pelos gestos, pela entonação de voz, pelo ritmo da fala, mas também pela nossa forma de se movimentar cotidianamente. Consideramos também um dos aspectos da linguagem corporal, o

formato corporal ou a nossa “anatomia emocional” da qual Keleman (1992, p. 11) nos esclarece:

A vida produz formas. Essas formas são partes de um processo de organização que dá corpo às emoções, pensamentos e experiências, fornecendo-lhes uma estrutura. Essa estrutura, por sua vez, ordena os eventos da experiência. As formas evidenciam o processo de uma história protoplasmática que caminha para uma forma humana – concepção, desenvolvimento embriológico e estruturas da infância, adolescência e vida adulta [...].

Adicionada às vestimentas e aos acessórios, essa linguagem está absolutamente relacionada com a imagem corporal de cada um, isto é, a imagem que temos de nós mesmos que, por sua vez, presentifica o histórico pessoal e sinaliza assim nossa identidade corporal, um estilo, um jeito de ser e estar no mundo. No entanto, a linguagem corporal da qual se fala não se realiza isoladamente no processo comunicativo nem se identifica com uma “tipologia” gestual, ou seja, o *dizer corporal dos sujeitos*. Suas variações tônico-motoras e gestuais se inscrevem e são reinscritas pela palavra (LEVIN, 1995).

Aos processos identitários pessoais, aos processos de identificação entre professor e alunos, ao encontro intergeracional e à linguagem corporal entre ambos, somam-se as experiências das modificações corporais – EMC – e as experiências identitárias virtuais – EIV – que trazem para a formação atual do professor outros questionamentos na relação com o aluno adolescente, considerando-se dois aspectos: as devidas fases fisiológicas de cada aluno na passagem para a vida adulta e as fases fisiológicas do professor na passagem para a maturidade ou até para o começo da terceira idade; e as EMC e EIV como experiências integrantes também da vida dos professores, significando que ambos estão sujeitos às duas experiências que se constituem em um replanejamento do corpo-identitário, bem como das experiências de pertencimento às identidades coletivas.

Como esse conjunto de experiências se apresentam em sala de aula? Como ocorrem os agrupamentos de acordo com o dinamismo corporal, os estilos de vestimentas, os modelos de corpo, os tipos de comportamento e as práticas de

relacionamento presencial e virtual? E como isso tudo interfere ou viabiliza e transforma a relação professor aluno?

CAPÍTULO IV
A TRÍADE METODOLÓGICA

1. ENTRE DOIS CORPOS

Nas investigações preliminares desta pesquisa, foram identificados que os termos *corpo* e *corporeidade* representam dois campos de análise do objeto epistemológico Corpo. O que essas duas perspectivas apontaram? Para o termo *corpo*, os trabalhos analisados se encontram numa perspectiva teórica sobre os processos de subjetivação que ressignificam o corpo em seu processo sociohistórico e cultural na formação de professores. Para o termo *corporeidade* apresentado em menor número de trabalhos, pôde-se notar uma preocupação com a sensibilidade *incorporada* na formação de professores.

Para isso, faz-se a seguir uma pequena apresentação dos estudos de Michel Foucault e Maurice Merleau-Ponty, que podem nos ajudar a sinalizar esses dois lugares de investigação, trazendo elementos importantes para pensarmos o corpo na formação de professores sob o enfoque da relação dos termos *corpo*-identidade.

Os estudos desses autores serviram como ferramentas que foram usadas ora na mão esquerda, ora na mão direita e, simultaneamente, como um convite ao leitor a ser “ambidestro” na leitura deste trabalho. E se ao corpo não nos é dada sua noção completa, então é nesse lugar – no encontro e no embate dessas duas teorias – que podemos então dilatar essa noção, sem necessidade de se fechar em uma ou em outra.

1.1 O CORPO VIVIDO E A CARNE

Os estudos de Merleau-Ponty⁵⁴ (1999) se situam no campo da Fenomenologia, sendo especialmente em sua obra *Fenomenologia da percepção*, publicada em 1945, que os elementos ali trazidos podem contribuir para a noção de corporeidade na medida em que, ao estudar os processos perceptivos, traz o corpo como o próprio sujeito da percepção.

⁵⁴ Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Escritor e filósofo francês, considerado líder do pensamento fenomenológico francês, foi professor da Universidade de Lyon em 1945 e da Sorbonne de Paris em 1949. Em 1952, ganha a cadeira de filosofia no Collège de France. De 1945 a 1952, foi coeditor da revista *Les Temps Moderns* juntamente com Jean-Paul Sartre. Sua filosofia se preocupava com a relação do conhecimento entre sujeito e objeto, contemplando objetividade e subjetividade sem hierarquias. Destacam-se algumas de suas obras: *Estruturas do comportamento*; *Fenomenologia da percepção*; *O visível e o invisível*; e *Signos*.

Numa obra anterior publicada em 1942 – *Estruturas do comportamento* –, o autor nos apresenta as bases pelas quais ele pretende desenvolver seu estudo sobre a teoria da percepção. A noção de comportamento para o autor é ampliada para além dos estímulos, da contração muscular da fisiologia e dos reflexos condicionados da psicologia clássica, pois ele vai nos trazer o comportamento com um diálogo constante com o mundo. Nessa mesma obra, o autor já indicava que a existência do homem no mundo (ser-no-mundo) não poderia ser concebida “na alternativa do Para-si e do Em-si”, ou seja, entre ser consciência pura e objeto, respectivamente.

Para ele, o corpo é sempre uma abertura para o mundo, que se realiza na experiência vivida, num sujeito encarnado. Nessa perspectiva, o autor compreende uma teoria da percepção na qual não é possível separar os objetos de alguém que os percebe, contrapondo-se assim à fisiologia e à psicologia clássica e trazendo também para essa discussão que o ato de filosofar advém de uma experiência sensível do corpo *no* mundo.

O autor apresenta a Fenomenologia contrapondo-se a uma filosofia que tem como base o *cogito* como uma faculdade intelectual, uma representação do mundo. Ao negar o *cogito* como consciência, contrapõe-se também ao *empirismo*, como experiência sensorial ou informação e receptáculo do mundo exterior e com o *intelectualismo* como acesso ao mundo pela representação que faz dele. Empirismo e intelectualismo, para Merleau-Ponty (1999, p. 53), “são incapazes de exprimir a maneira particular pela qual a consciência perceptiva constitui o objeto. Ambas guardam distância a respeito da percepção, em lugar de aderir a ela”.

Dessa forma, Merleau-Ponty não aceita a ideia de que a percepção seja apenas uma somatória de sensações ou de pura impressão sensorial, aqui sua crítica se dirige à fisiologia. Seus estudos consistem em nos fazer ver que a sensação⁵⁵ é apenas *um* dos aspectos da experiência perceptiva, é *uma* das modalidades da existência, não podendo ser considerada toda a percepção. Para ele, não há a anterioridade dos sentidos, porém isso não significa que despreze a existência dos órgãos receptores (olho, nariz, pele etc.) ou das sensações advindas do interno do corpo (interoceptividade: sensações das vísceras), mas na experiência perceptiva, há um mundo de fundo, do qual ela não se separa.

⁵⁵ Hoje concebida dentro da neurofisiologia como capacidade de decodificação dos aspectos da energia física, química, eletromagnética. Seria uma representação – *Transdução* – em impulsos nervosos, ou seja, é uma tradução para a linguagem neural das formas de energia (gosto, cheiro, dor etc.). Aquilo que conhecíamos por “sentidos”, hoje são denominadas de modalidades sensoriais: visão, audição, olfação, gustação e somaestesia (tato, dor, sensibilidade térmica e propriocepção) (LENT, 2004).

A percepção do mundo, segundo Merleau-Ponty ocorre por um ato intencional, e a consciência torna-se então *consciência perceptiva – consciência de* – configurada com o corpo e com o sensível. Fontenelle (2003, p. 104) aponta que na teoria merleau-pontyana,

A consciência perceptiva possui um momento originário fundamentado pela corporeidade. Ela não é um ato de significação intelectual considerado como ato puro do pensamento, mas um ato de significação que não se separa das experiências sensíveis.

Sob essas condições, haveria a existência de um *arco intencional* constituído da motricidade, da sexualidade, da expressão e da fala por meio da qual o autor busca mostrar a indissociabilidade entre as atividades físicas e psíquicas como um drama único. Ao trazer o arco intencional como base ampliada de uma teoria perceptiva, o autor inscreve a noção de *corporeidade* que ele também chamou de *corpo vivido*⁵⁶ como o sentido de ser e estar no mundo por seu corpo.

As noções de tempo e espaço são também redescritas por esse arco intencional na teoria proposta por Merleau-Ponty (1999) que, em vez de tratá-las como categorias fixas e exteriores ao ser, vai interiorizá-las no corpo do sujeito por meio de sua experiência no mundo.

Nessa direção, o tempo seria um campo de presença, um espaço que se desdobra continuamente no presente, “já que seus momentos coexistem diante do pensamento” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 556). O passado e o porvir são como presenças no presente, mas não como sucessão de “agoras”. O tempo, como campo de presença de significações no qual a experiência com algum acontecimento do passado, não traz o passado em si, mas uma nova percepção que é presente e, por interiorizá-lo como uma dimensão de nosso ser, o tempo se nos apresenta como uma rede de intencionalidades, uma subjetividade incorporada:

Se, refletindo na essência da subjetividade, eu a encontro ligada à essência do corpo e à essência do mundo, é porque minha existência como subjetividade é uma e a mesma que minha existência como corpo e com a existência do mundo, e porque finalmente o sujeito que sou, concretamente tomado, é inseparável deste corpo-aqui e deste mundo-aqui. O mundo e o

⁵⁶ Ver as considerações de COSTA (2004) sobre a noção de *corpo vivido* de Merleau-Ponty numa perspectiva psicanalítica.

corpo ontológicos que reconhecemos no coração do sujeito não são o mundo em ideia ou o corpo em ideia, são o próprio corpo como corpo-cognoscente. (Merleau-Ponty, 1999, p. 547)

Para tratar do espaço, o autor propõe primeiramente uma rediscussão do esquema corporal do qual ele vai chamar de espacialidade corporal, na qual temos um saber de nosso próprio corpo e da relação entre suas partes de forma dinâmica, que se nos apresenta nas tarefas motoras que realizamos, por isso, o autor vai propor chamá-la de *espacialidade de situação*.

Num segundo momento, o autor traz a ideia de espacialidades ou *modalidades de fixação* no mundo, que se nos apresentam como paisagens ou, ainda, como pontos de ancoragens de nossas implicações existenciais, que se impõem ao espaço objetivo, no qual as coisas e os objetos existem e no qual estabelecemos relações. Ele traz, entre outros exemplos, as sensações sobre a noite e o sonho como espaços que se diferem das demais paisagens espaciais, mas que seu campo impõe um tipo de presença espacial, uma espacialidade sem objetos.

Isso não significa que o corpo vivido não estabeleça relações vetoriais com o espaço físico – frente e trás, direita e esquerda –, mas na concepção perceptiva do autor, não há um dentro, um fora, uma distância entre duas coisas ou mesmo uma ideia de deslocamento por si mesma, sem a existência de um mediador, um corpo subjetivo. O espaço corporal (esquema) e o espaço exterior (objetivo) formam um sistema prático para o corpo *em movimento*. “Portanto não se deve dizer que nosso corpo está *no* espaço, nem tampouco que ele está *no* tempo. Ele habita o espaço e o tempo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 193).

Os desdobramentos dessas afirmativas sobre o tempo como campo de presença e o espaço como modalidades de fixação mostram que ele já trazia alguns elementos fundamentais para a discussão da dinâmica inerente entre o esquema e a imagem corporal, mesmo que para essa última o autor não trouxesse essa denominação.

Toda a experiência perceptiva para esse autor estaria centralizada no corpo essência-existência que, na sua intencionalidade, revelar-nos-ia a motricidade e nos faria ver não sua *posição* num espaço dado ou seu efeito de objeto – corpo matéria –, mas sua *situação* que lhe permite possibilidades abertas de ação. É assim, pois que o corpo passa a ser ele mesmo o sujeito da percepção (Merleau-Ponty, 1999, p. 277-278):

[...] se o corpo não é um objeto transparente e não nos é dado por sua lei de constituição assim como o círculo ao geômetra, se ele é uma unidade expressiva que só quando assumida se pode aprender a conhecer, então essa estrutura vai comunicar-se ao mundo sensível. A teoria de esquema corporal é implicitamente uma teoria da percepção. Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com o nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com o nosso corpo, o corpo, é um eu natural e como que o sujeito da percepção.

Esta fase dos estudos de Merleau-Ponty nos permite ver sua análise profunda sobre conhecer o *sujeito que percebe o mundo e as coisas*, estando nelas, mergulhado nelas por uma corporeidade que é sua consciência perceptiva.

Em seu último trabalho, *O visível e o invisível*⁵⁷, Merleau-Ponty (2003) reforça a ideia de corporeidade na dinâmica entre os acontecimentos visíveis e invisíveis do corpo, numa perspectiva de que o invisível não adere a uma ideia de invisível absoluto, pois que se revela no visível do corpo e então “um está para o outro como o avesso está para o direito” (p. 147). No entanto, será a noção de *carne*⁵⁸ e *intercorporeidade* que nesses estudos trarão as discussões que permeiam agora o *conhecimento do outro*, isto é, como o *outro* nos aparece, como podemos conhecer o *outro* que, para Coelho Jr. (2003), é uma investigação que esteve presente desde o início de sua obra.

Nesse último estudo, Merleau-Ponty (2003) traz a aparição e a percepção do *outro* a partir de um compartilhamento da realidade dentro de um acontecimento simultâneo – o que vê pode ser visto, o que toca pode ser tocado e o que sente pode ser sentido – entre a diferenciação e a indiferenciação na qual a carne é o elemento que intermedeia esses acontecimentos.

A carne não é matéria, não é espírito, não é substância. Seria preciso, para designá-la, o velho termo “elemento” no sentido em que era empregado para falar da água, do ar, da terra e do fogo, isto é, no sentido de uma *coisa geral*, meio caminho entre o indivíduo espaço-

⁵⁷ Obra incompleta devido ao seu falecimento, originalmente publicada em 1964.

⁵⁸ Ver também Merleau-Ponty (1991) - O filósofo e sua sombra.

temporal e a ideia, espécie de princípio encarnado que importa um estilo de ser em todos os lugares onde se encontra uma parcela sua. Neste sentido, a carne é um elemento do Ser. Não fato ou soma de fatos e, no entanto, aderência ao lugar e ao agora (Merleau-Ponty, 2003, p.136).

É nesse processo de diferenciação e indiferenciação que as qualidades de existência como a *Visibilidade*, a *Tangibilidade* e a *Sensibilidade* próprias dos sujeitos, como sendo ser visível e vidente, ser tangível e tangente e ser sensível e senciente, respectivamente, possibilitam uma união e o reconhecimento do *outro*, num processo de possíveis reversibilidades. Serão essas ambiguidades dos sentidos e as imbricações que as envolve – “o olhar apalpa” – que possibilitarão uma intercorporeidade ou o que Coelho e Figueiredo (2004, p. 17) chamaram de “intersubjetividade trans-subjetiva” na qual as experiências entre o *eu* e o *outro* são vivenciadas num “contingente engolfante”, “não por oposição e confronto e sim por seu caráter de inclusão primordial”.

Parece fecundo, então, pensarmos para essa proposta em um tipo de experiência que possa trazer juntamente com a sensação de ser corpo, num diálogo do dentro e fora sem hierarquias, o reconhecimento do *outro*, já que, ao falar de identidade e processos identitários no corpo que somos, encontramos-nos na encruzilhada com o *outro*.

1.2 DOCILIDADE E AUTO-GOVERNO

Para começar a falar do corpo na obra de Michel Foucault⁵⁹, é necessário entender que o corpo surge em seus estudos mediante investigação sobre a verdade ou a arqueologia do saber, a genealogia do poder e os processos de subjetivação. Foucault traz o corpo para a história não para fazer ver no que ele se constitui ou como funciona, mas para identificá-lo como superfície de inscrição dos acontecimentos históricos, políticos e econômicos. Nessa direção, existe uma centralidade do corpo nos seus estudos que o caracteriza como um elemento dinâmico sinalizador dos efeitos e das diferentes formas de poder e subjetivação, bem como da constituição de diferentes objetos tais como a loucura, a clínica, a sexualidade.

⁵⁹ Michel Foucault (1926-1985). Filósofo, sociólogo e historiador francês, foi professor do Collège de France de 1970 a 1984 na cadeira de História dos Sistemas de Pensamento. Associou-se ao grupo de intelectuais vanguardas e ativistas franceses no final dos anos 60. Foi autor de uma extensa obra que pode ser dividida em Saber (arqueologia), Poder (genealogia) e Ética.

Ao historicizar o nascimento da prisão a partir do século XVIII em *Vigiar e punir*, estudo no qual Foucault (1996) estuda a trajetória dos suplícios, da punição, da disciplina e finalmente da prisão, o autor apresenta o *poder disciplinar* no qual se operam as técnicas sobre o corpo num determinado sistema de distribuição dos indivíduos no espaço, de controle do tempo e da atividade, de vigilância – o panóptico – e do registro contínuo de conhecimento: o poder produz saber. Surge desse eixo o conceito de *corpos dóceis* como identificador dos sinais no corpo – postura, gesto, andar – de um adestramento resultante de tais técnicas que transformam o corpo em força de trabalho, mas ao inverso da exploração econômica “que separa a força e o produto do trabalho “[...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (p. 127).

Esse tipo de poder – que para Foucault não se constitui como objeto natural nem está centralizado no Estado porque seus delineamentos são as relações de poder, ou seja, o poder nas extremidades – foi identificado pelo autor e posteriormente nas investigações dos estudiosos foucaultianos sobre as instituições mais caras à sociedade como o hospital, a escola, o exército, a família, a fábrica etc., as quais Foucault chamou de “fábricas de ordem” e que se constituem como exemplo dos espaços nos quais os processos de subjetivação dos sujeitos ocorrem. Espaços nos quais se pode reconstituir a racionalidade de sua construção, espaços que “[...] são destinados a fazer coisas visíveis, visíveis de um modo específico” (FRAYZE-PEREIRA, 1995, p. 156).

Sob o denominador comum e forte da Medicina, várias instâncias de controle puderam ser objetivadas e diferentes agentes foram surgindo nesse sistema de poder. Foucault (2003, p. 152) sinaliza que esse sistema é um grande mosaico e cabe a nós verificarmos como as peças – objetos de saber – estão dispostas para compreendermos quais os regimes de existência a que estão submetidos. Nessa direção é que se pode entender o sujeito-*corpo* e seus processos constitutivos por meio de práticas, discursos, relações de poder, disciplinamento e produção da fala, ações e formas como esse sujeito fala de si e de sua sexualidade.

No entanto, há um deslocamento teórico no trabalho de Foucault (2009b), apontado por ele próprio, Ortega (1999) e outros⁶⁰, que ocorre como desdobramento ou como um desenvolvimento dos seus estudos e que consiste, a partir de 1976, em rever a noção de poder como *relações de forças* para a noção de poder como *governo*, que se

⁶⁰ Larrosa (1995) e Veiga-Neto (2003) também vão apontar esse deslocamento teórico na *História da sexualidade* de Foucault.

orienta por uma teoria da ação que incide “no governo de si e na autoconstituição”. Tal deslocamento não promoveu, entretanto, nenhuma mudança estrutural teórica de Foucault quanto à construção social dos sujeitos e a negativa de sua essencialidade ou a sua “naturalização”. Neste momento de seus estudos Foucault recusa a hipótese repressiva do poder ou do poder negativo para um poder produtivo, o que vai levá-lo na escrita da *História da sexualidade*⁶¹, principalmente no segundo e terceiro volumes, a estabelecer outro processo analítico que se distancia da busca da origem da sexualidade como objeto de saber para tratá-la pelo viés da *experiência*.

A experiência⁶², que para Foucault (2009b) compreende uma correlação entre formas de subjetividade, normatividade, cultura e campos de saber, sinalizará a trajetória genealógica que empreende nesses dois volumes da *História de sexualidade*, analisando:

[...] as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser, seja ele natural ou decaído. [...] pesquisar nessa genealogia, de que maneira os indivíduos foram levados a exercer, sobre eles mesmo e sobre os outros, uma hermenêutica do desejo a qual o comportamento sexual desses indivíduos sem dúvida deu ocasião, sem, no entanto constituir seu domínio exclusivo. [...] compreender de que maneira o indivíduo moderno podia fazer a experiência dele mesmo enquanto sujeito de uma “sexualidade”, seria indispensável distinguir previamente a maneira pela qual, durante séculos, o homem ocidental fora levado a se reconhecer como sujeito do desejo. (p. 11-12)

Ao pensar a maneira de como o sujeito se reconhece a si mesmo como sujeito do desejo, Foucault (2009b, 2009bc) faz uma “problematização da moral” sexual da Antiguidade pagã e cristã, apontando, na continuidade, transferência ou modificações dos códigos sobre como as formas e as práticas estabelecidas na relação consigo foram redefinidas e modificadas entre esses dois períodos.

⁶¹ História da sexualidade composta de três volumes: I- A vontade de saber – analisa a enunciação da sexualidade individual incitada pelo poder, II - O uso dos prazeres – analisa como a atividade sexual no século IV a. C. é tratada por médicos e filósofos; III- O cuidado de si – analisa as atividades sexuais nos séculos I e II. Haveria um quarto volume: As confissões da carne, inacabado diante de seu falecimento.

⁶² Para Roberto Machado (2001, p.33-34), também estudioso da obra de Foucault a temática da experiência surge em outras obras de Foucault como em: Nascimento da Clínica e História da Loucura.

Analisando a moral, Foucault (2009b, p.34) identifica três aspectos: código moral, comportamento moral e condução moral de si. Esses três aspectos são singulares, mas estão profundamente implicados em suas constituições, pois é a condução moral de si que ganha relevo na análise das experiências.

Para Veiga-Neto (2003), tais estudos e análises são desdobramentos sobre os estudos realizados em *Tecnologias do eu*, no qual Foucault começa a discutir a questão da *consciência de si* e dos *cuidados de si* na constituição da subjetividade dos sujeitos.

Foucault⁶³ (1990 *apud* LARROSA, 1995, p. 56) aponta as tecnologias do eu como práticas:

[...] que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade.

A noção de governo é explicada na relação entre as técnicas de dominação exercida sobre os outros e as técnicas de si. De um corpo disciplinado, vamos ver o deslocamento para o corpo autocontrolado, autogovernado no enredamento entre as práticas coletivas e as práticas individuais, incitadas por uma multiplicidade discursiva e sedutora para “sermos assim felizes”.

Buscar então saber o que somos no momento mesmo que vivemos parece ser um caminho possível na construção de nossa identidade, na construção da vida como obra de arte e, ali mesmo, encontraremos os processos de subjetivação e as práticas de si instaladas nos investimentos realizados no corpo ou nas invenções virtuais que se faz em busca de possíveis identidades.

2. OS CORPOS POROSOS

2.1 UM DUALISMO CORPORAL?

⁶³ FOUCAULT, M. *Tecnologias del yo*. In: FOUCAULT, M. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós, 1990 (edição original em L. H. Martin, H. Gutman, P. H. (Eds.). *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*. Londres: Tavistock, 1988)

Foucault e Merleau-Ponty são teóricos que têm sido estudados conjuntamente por vários autores⁶⁴, advindos de diferentes campos de discussão e que realizam aproximações e distanciamentos de suas teorias, tendo como elemento de articulação o corpo.

Ortega (2008) aponta que, com Michel Foucault, inauguram-se diversos vínculos teóricos sobre a perspectiva construtivista do corpo e, juntamente com esse movimento começa a se formar dois espaços extremos de luta no campo epistemológico no qual entre um posicionamento e outro, estariam inseridos os diferentes posicionamentos teóricos sobre o corpo.

Apesar de todos nós termos/sermos um corpo (o que acreditamos que ninguém negue), o que seja esse corpo que temos/somos está longe de ser consensual. [...] Trata-se da controvérsia entre uma posição que podemos chamar de “construtivista”, ou de “construtivismo social” e outra que podemos chamar de “materialista”, ou corporificada. (p. 190)

Para o autor, o debate atual sobre o corpo gira em torno dos polos: existencialismo, também entendido como projeto fundacionalista; e construtivismo do corpo. Trata-se, portanto, de adotar uma das teorias filosóficas: nominalismo ou universalismo para tratar das questões do mundo e, neste caso, do corpo. No caso do universalismo, “trata-se de determinar que classe de entidades são os universais, isto é, qual sua forma peculiar de ‘existência’” (MORA, 2001 p. 531). No contraponto, o nominalismo vai negar os objetos universais, negar as propriedades de existência de tais objetos e sua necessidade de explicação para as semelhanças.

O que Ortega (2008) expõe é que o distanciamento desses polos teóricos (existencialismo/construtivismo) gera um resultado contraproducente em teorias que acabam por realizar um “dualismo corporal”.

Dois problemas são expostos pelo autor. O primeiro é que a fenomenologia e a biologia são entendidas pelos “construtivistas” como fundacionalistas, e o segundo é que, tomando esse posicionamento, os “construtivistas radicais” negam por completo a materialidade do corpo. Fica posto aí o nó do dualismo corporal, ou seja, cada um

⁶⁴ Ver: Crossley (1993), Micelli (2003), Silveira (2005), Bouyer (2008), Levin (2008), Ortega (2008), Diprose (2009).

puxando para lados opostos e apertando cada vez mais o nó, sem possibilidades de desfazê-lo.

Considerar a dimensão material do corpo não significa negar sua construção social nem reduzi-lo à sua dimensão anatomofisiológica. Para o autor, grande parte das críticas dos “construtivistas” e de sua postura de separação e rejeição corporal da corporeidade advém do fato do não conhecimento sobre os avanços e as mudanças paradigmáticas da área. Citando autores⁶⁵ como Humberto Maturana, Stephen Jay Gould, Richard Lewontin e Francisco Varela e se apoiando em Henri Atlan e outros, Ortega (2008, p. 202) esclarece:

A vida aparece cada vez mais como uma instância capaz de fazer jus a conceitos como singularidade, complexidade, imprevisibilidade, criatividade, plasticidade, auto-organização e autopoiesis, tão caros aos teóricos pós-modernos e pós-estruturalistas.

Em outras palavras, ao considerar e aprofundar os estudos sociais e políticos do corpo, passou-se a negar totalmente a sua dimensão biológica. Posicionando-se numa perspectiva também fenomenológica, para Ortega (2008, p. 212), haveria uma “antropologia mínima” ou invariantes como “a posição ereta, a assimetria frente/dorso do corpo, a tendência recessiva da visceralidade e mesmo a relação indivíduo-ambiente”, mas modificável, de acordo com os novos avanços da área e das novas configurações corporais, mas não aceita que isso afirmaria o caráter essencialista do corpo.

Dentro desse posicionamento, tal como Greiner (2005), Ortega (2008) aponta que o processo de comunicação corpo e ambiente, no qual a linguagem está inclusa, não seria uma via de mão única, tendo o corpo como suporte no qual a informação permanece. Há um trânsito em que ambos se modificam e se interagem.

Numa outra perspectiva, Silveira (2005) – ao buscar o corpo nas exposições teóricas de Foucault e Merleau-Ponty, na intenção de propor uma metodologia para uma

⁶⁵ Humberto Maturana (1928 -): neurobiologista chileno, foi criador da teoria da Autopoiesis; Stephen Jay Gould (1941-2002): paleontólogo, foi biólogo evolucionista americano; Richard Lewontin (1929-): é biólogo evolucionista e geneticista; Francisco Varela (1946-2001): biólogo e filósofo chileno, estudou os sistemas vivos e a cognição; Henri Atlan (1931 -): é biólogo molecular e filósofo francês.

Psicologia que possa contemplar as questões contemporâneas, sobre a constituição do sujeito psicológico e do sujeito do conhecimento – verifica que o campo comum das analíticas desses teóricos inscreve-se na “suspeita sobre os saberes em geral”, especialmente dos saberes científicos como também nas implicações constitutivas da mentalidade e da corporeidade (p. 27). No entanto, ainda os diferencia entre duas noções: a noção de posição, referindo-se aos corpos posicionados na rede subjetivadora e nos jogos da história dentro da teoria foucaultiana; e a noção de situação aos corpos situados como possibilidades de brotamento dos sentidos na teoria merleau-pontyana.

Embora concorde com Silveira (2005) quanto às noções de *posição* e *situação* dadas para as perspectivas teóricas de Foucault e Merleau-Ponty, acrescentaríamos que a noção de situação, dada por ele para a teoria merleau-pontyana, pode também pertencer ao campo teórico de Foucault. Quando este último traz o seu pensamento sobre regimes disciplinares e autogovernamentalizados, mediante técnicas, cuidados e exames de si, traz para o corpo mesmo, os efeitos que o poder ali imprime. E já que o corpo pode se constituir na inscrição do poder, pode se revelar também como *locus* da resistência, por isso, a noção de *situação*, apresentada por Silveira, pode ser vista no corpo foucaultiano.

Foucault coloca o corpo na história para nos fazer pensar na trajetória sempre descontínua entre passado e presente e no presente mesmo, quando nos ensina a problematizar as questões do presente – como me tornei o que sou? – e Merleau-Ponty, ao nos colocar na abertura temporal do corpo, vai permitir ver que o arco da intencionalidade se constitui numa certa forma de resistência.

Apresentado o nó do dualismo corporal, vamos tentar ver em que medida as teorias desses dois autores podem nos servir para pensarmos uma proposta de formação de professores especialistas que contemple o corpo na relação com a identidade.

Esses dois autores fazem perguntas ao corpo situados em diferentes linhas filosóficas – Fenomenologia de Merleau-Ponty e Arqueologia, Genealogia e Estética de Foucault –, e apesar dessas diferenças e em perspectivas diferentes, ambos estabelecem a experiência como algo que nos constitui, ambos propõem em seus estudos a desfamiliarização dos acontecimentos e a desconstrução do olhar, ambos apresentam o corpo como um campo aberto a possibilidades. Se Foucault propõe a vida como obra de arte no sentido de realizarmos escolhas, de construir uma estética da existência como exercício de liberdade, Merleau-Ponty nos propõe o corpo como obra de arte para nos

mostrar as imbricações dos sentidos diante da experiência com o mundo. Se Foucault questiona – entre outras – *as relações e os efeitos do poder no corpo*, e Merleau-Ponty, *a percepção do mundo, dos objetos e do outro*, ambos trazem o corpo para nos fazer ver não somente sua permanência inescapável dos processos constitutivos, mas suas possibilidades abertas para o mundo.

Pode-se dizer que as noções de subjetivação e intencionalidade parecem sinalizar esses dois lugares para se olhar o corpo e nos encaminha a considerá-los conjuntamente na relação *corpo-identidade*, acreditando que é então um corpo poroso que habita as duas teorias. A questão que tentamos enfrentar nessa proposta é como essas duas noções podem ser trabalhadas.

2.2 A VISIBILIDADE COMO EIXO

Frayze-Pereira (1995) aponta que a importância da visão pode ser sinalizada na obra de vários autores da filosofia francesa: de Descartes a Foucault, incluindo, entre outros, Merleau-Ponty. Separadamente as teorias de Foucault e de Merleau-Ponty também têm sido analisadas sobre o elemento da *visibilidade*⁶⁶ ora como centro da discussão, ora como um elemento fundamental que promove a compreensão dos processos de subjetivação e as implicações no corpo (Foucault) e dos processos de percepção implicados numa intencionalidade (Merleau-Ponty).

Para este trabalho, apresentamos a visibilidade⁶⁷ nos estudos de Merleau-Ponty em dois lugares. Primeiramente quando o autor nos mostra os visíveis e invisíveis do corpo – internalizando espaço e tempo – para compreendermos uma teoria ampliada da percepção pela noção de corporeidade que se revela no arco intencional (motricidade, sexualidade, expressão e fala). No segundo momento, quando traz o fato de sermos simultaneamente visíveis e videntes e as implicações na percepção do outro – quando percebermos uma parte de nosso corpo também a percebemos como visível para o outro – para compreendermos a noção de intercorporeidade como um sistema de trocas que ocorre pela visão.

⁶⁶ Ver: Rajchaman (1998), Jay (1986), Frayze-Pereira (1995), Lima (2007), Nóbrega (2008), Machado (2010).

⁶⁷ Ver também: Merleau-Ponty (1997) em *O olho e o espírito*, estudo no qual o autor apresenta o entrelaçamento de visão e movimento a partir de uma discussão da relação entre a pintura e o pintor.

Nos estudos de Foucault, destaco a visibilidade⁶⁸ em dois caminhos investigativos. Primeiramente quando o autor nos apresenta a construção de um olhar sistematizado que elabora um *saber* sobre os objetos epistemológicos como a loucura, a prisão e a clínica, a partir da visibilidade dos espaços e das práticas – o espetáculo dos loucos, o panóptico nas prisões, as manifestações físicas das doenças etc. – e no mesmo movimento, revela os mecanismos de *poder* que esse mesmo *saber* promove. O segundo caminho investigativo pode ser considerado aos novos “modos de ver” os problemas quando o autor se propõe a olhar as problematizações por meio das quais o sujeito se reconhece como sujeito do desejo e as técnicas de si como práticas constituintes desses processos de subjetivação.

Partindo desses apontamentos, o elemento *visibilidade*, presente nos estudos de ambos, constituiu-se como eixo norteador que permitiu a elaboração da proposta, considerando primeiramente a preocupação apontada na apresentação do termo *sujeito-corpo* que está vinculada a uma intenção de visibilidade do corpo que é: *fazer ver, chamar a atenção ou tentar não negligenciar que o sujeito que se é, é corpo*.

A partir dessa perspectiva, o que se buscou foi apresentar às participantes atividades que promovessem a visibilidade do *sujeito-corpo* que se é e que são seus alunos por meio de diferentes experiências tentando estabelecer relações com a constituição da identidade na contemporaneidade, tendo como foco os alunos adolescentes nos espaços de atuação ou estágio no qual as participantes estavam envolvidas.

3. LEITURAS, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS

OS CONTEÚDOS DAS ATIVIDADES E AS PERGUNTAS FEITAS AO CORPO

A partir do elemento da visibilidade as propostas do curso de difusão cultural *Corpo-Identidade, Didática e Adolescência* se realizaram sob três eixos: leituras, práticas e vivências formando a tríade metodológica. Cada elemento da tríade foi guiado por uma questão – um subtexto – para possibilitar a discussão da relação *corpo-*

⁶⁸ Ver também Foucault (2002) em *As palavras e as coisas* – Capítulo I - *Las Meninas*, no qual o autor discute o problema da representação por meio das funções do olhar estabelecendo relações entre o visível e o invisível – o pintor, as personagens, os espectadores e a imagens - na obra de Velásquez (pintado em 1656).

identidade na adolescência, considerando também que, para cada questão, outras novas foram apresentadas pela pesquisadora para dar maior aprofundamento ao tema. Os conteúdos da programação do curso foram divididos em quatro blocos temáticos que compreendem a seguinte divisão.

Para o primeiro elemento da tríade – as leituras - foram indicados oito textos como bibliografia básica e três na bibliografia complementar (opcionais)⁶⁹. inseridos nos blocos temáticos. No Bloco I – Corpo-relógio e a educação: foram tratadas as questões históricas educacionais de como o corpo tem sido considerado historicamente na instituição escolar, sob quais pressupostos e seus efeitos; Bloco II – Corpo-design/ruptura e a adolescência: discussão da relação entre os investimentos e as modificações no corpo-identidade e as mudanças fisiológicas decorrentes da adolescência; Bloco III – Corpo-informação e comunidades virtuais: relação entre as novas formas de ser e não permanecer na virtualidade, os regimes de pertencimentos das comunidades de prática e os regimes de imersão; Bloco IV – Corpo-comunicação e a sala de aula: problematização entre o encontro dos corpos-identidades – professores e alunos – em sala de aula, as relações de poder e os processos de identificação de ambos.

De acordo com os assuntos a serem tratados nos blocos temáticos, citados acima, como conteúdos imagéticos-poéticos, foram selecionados seis filmes⁷⁰ (sendo um opcional) que deveriam ser assistidos antes da aula, e nove poesias que foram lidas durante o curso, na tentativa de trazer aos participantes uma perspectiva poética sobre a temática representada nos seguintes temas: corpo, identidade, adolescência, envelhecimento e relações com o outro. Ainda foi apresentado em aula um vídeo sobre as modificações corporais atuais e quadrinhos⁷¹ sobre a temática da entrada da pubescência.

Para esse primeiro elemento da tríade – leituras – a questão escolhida é central na teoria de Foucault, que situa historicamente o corpo como uma peça dentro de um jogo de dominações e submissões. Com isso, tentou-se entender: 1. *Qual tipo de investimento no corpo é necessário ao funcionamento de uma sociedade ou um grupo de pessoas, numa determinada configuração espaço-temporal de saberes e poderes?* Embora essa pergunta tenha levado Foucault em seus estudos a se utilizar do

⁶⁹ Ver em Referências – Bibliografia do Curso de Difusão.

⁷⁰ Ver em Referências – Filmografia do Curso de Difusão.

⁷¹ Ver em Anexo C.

pensamento genealógico, para a proposta do curso de difusão, a pergunta foi destacada para subsidiar as discussões dos textos e filmes.

Para o segundo elemento da tríade - práticas -, ainda numa perspectiva foucaultiana, foi proposto às participantes, a partir do exercício da visibilidade, olhar as práticas e posteriormente num exercício de escrita, realizar um Mapeamento⁷² do corpo na escola para discutir e identificar as implicações com a identidade. A pergunta que deu base para essa atividade foi: *Como, onde e por que o corpo é considerado na instituição que você trabalha, estuda ou exerce uma atividade?*

A parte vivencial da proposta foi composta de atividades sobre quatro linhas de trabalho cujo objetivo foi possibilitar outras formas de se aproximar do tema *corpo-identidade*, partindo de uma experiência -especificamente na Abordagem Corporal e de Movimento- que se diferenciava da leitura, da fala e da escrita e trazidas para esse espaço de discussão pelos seguintes motivos: 1. Como necessária e no mesmo nível hierárquico acadêmico das leituras, das falas e das produções escritas, embora considerando-as também como atos corpóreos; 2. A abordagem corporal se efetua dentro das possibilidades de reconhecimento concreto da condição corporal inseparável de uma motricidade dinâmica, considerando que tal dinamismo é inerente na constituição de nossa subjetividade, na qual como sujeitos-*corpos* em trânsito, trocamos fluxos do dentro-fora e do fora-dentro conjuntamente e modificando-se mutuamente e considerando também que tal dinamismo pode ser observado e problematizado na contemporaneidade na medida em que modificamos o nosso corpo ou que experienciamos o espaço virtual; 3. Se os processos de subjetivação ocorrem também por meio do contágio e do contato com outro numa relação dinâmica de identificação e não identificação – não há ajuste perfeito – e de inclusão e exclusão, é nesse lugar que a fisicalidade e a motricidade do corpo do outro, que simultaneamente nos espelham e nos diferenciam, puderam ser pesquisadas.

As linhas de trabalho nas vivências foram: a Linha do tempo – LT –, que se caracterizou por uma atividade de rememoração das participantes em seu período da adolescência, tendo como pergunta principal: *Como me tornei o que sou?*; as Sensações dos estados atuais do corpo – SEAC –, na qual interrogo as participantes a partir das

⁷² Este exercício foi baseado na minha pesquisa de mestrado (FARAH, 2005) em que realizei um mapeamento do corpo na escola “Experimental da Lapa (1967-1972)” para verificar como o corpo foi considerado, as contingências as quais o corpo estava submetido, às áreas de conhecimento que orientavam o discurso do/sobre o corpo, as dimensões corporais abordadas pela escola e dentro de quais assuntos escolares se inseria, bem como as relações pedagógicas educacionais estabelecidas com o corpo dos alunos. Posteriormente esse exercício teve seu desdobramento em um artigo publicado em Farah (2010).

sensações atuais do corpo: *Qual os adjetivos dados ao seu corpo?*; as Estéticas da identidade – EI – na qual propôs-se duas produções estéticas a partir do seu primeiro nome e, num segundo momento, fez-se a pergunta: *Qual parte ou partes do corpo do outro o identificam?*; e por último a Abordagem corporal e de movimento – AbCM –, na qual a pergunta principal de toda atividade foi: *Que solução se pode dar para as propostas de movimentação, sem falar?*

Todas as atividades citadas acima serão reapresentadas na Parte III com maior aprofundamento, trazendo os dados constituídos a partir das experiências vividas pelas participantes. No entanto, considerando os vários elementos que constituíram a AbCM, é necessário para essa atividade uma primeira apresentação sobre o *contato*, elemento que guiou essa abordagem.

3.1 O CONTATO

Verificou-se que, nas pesquisas nas quais o corpo do professor é considerado, há uma tendência em trabalhar com a conscientização corporal em si ou com movimentos espontâneos que possam desenvolver a expressividade do corpo do professor para uma posterior reflexão para a prática de aula. Embora não discorde totalmente dessas abordagens, fazem-se necessárias algumas considerações. O professor não está sozinho em sala de aula, o embate que o aproxima ou o distancia de seus alunos e, entre os próprios alunos, ocorre a partir do encontro dos sujeitos-*corpos*. Embora não haja necessariamente um contato físico, as trocas que ali se realizam revelam suas intencionalidades e conseqüentemente suas sexualidades, motricidades, emoções, histórias, disciplinamentos corporais, entre outros, dentro do campo da gestualidade, portanto, numa “dança” de corpos improvisada, mas também continuamente atualizada pela fala.

Como seria então se, nesta proposta de formação, de fato houvesse o toque, um toque em movimento? Que conversa entre corpos se desenvolveria a partir da ausência da fala, mas na presença do corpo que diz?

A partir dessas inquietações, foi pesquisado um tipo de abordagem que pudesse aproximar os sujeitos-*corpos* em movimento e possibilitar o contato com o outro numa dinâmica comunicativa – sensorial e motora – mais que um produto. Partindo dessa perspectiva, os estudos sobre o Movimento da Dança Contemporânea, especificamente

sobre os elementos constituintes da técnica do *Contact Improvisation*, mostraram-se frutíferos para o trabalho, ressaltando que tal técnica se distancia do “ensino” da dança, caracterizado por preocupações do desenvolvimento rítmico, passos decodificados e coreografados. *Contact Improvisation* persegue uma linha de criação do movimento por meio da improvisação.

CONTACT IMPROVISATION

Fluxos, tombos, resistências, aleatoriedades,
improviso, diálogo, golpes... enfim, a sala de aula!

No final dos anos 60 do século XX, logo após a ruptura com os cânones da Dança Moderna em que Mercê Cunningham e outros se destacaram nos Estados Unidos, começa a surgir outro movimento por parte de alguns ex-alunos de Cunningham e alunos de outros lugares que se puseram a questionar a rigidez dos métodos, a rigidez coreográfica, a rigidez técnica, a rigidez do espaço. Embora já dançando sem as sapatilhas de ponta – ruptura com a Dança Clássica –, ainda havia algo que incomodava essa nova geração de bailarinos como Steve Paxton, Yvonne Rainer, Trisha Brown, Lucinda Childs, Débora Hay, Simone Forti, entre outros. Yvonne Rainer⁷³, pautada na *Estética da recusa* de Sally Banes, criou para dança suas próprias recusas:

NÃO ao espetáculo, não ao virtuosismo, não às transformações e à magia e ao uso de truques, não ao “glamour” e à transcendência da imagem de star, não ao heroísmo, não ao anti-heroísmo, não às imaginárias de pechibesque, não ao comprometimento do bailarino ou do espectador, não ao estilo, não às maneiras afetadas, não à sedução do espectador graças aos estratagemas do bailarino, não à excentricidade, não ao fato de alguém se mover ou se fazer mover. (Rainer *apud* Gil, 2004, p. 151)

⁷³ Yvonne Rainer foi aluna de Merce Cunningham que, logo após desenvolver uma nova dança nos anos 50 do século XX, já buscava outra forma de fazer dança. Ela foi também uma das fundadoras da Judson Dance Theater. Utilizou o famoso texto de Sally Banes, *Uma estética de recusa*, para mostrar sua posição artística.

A partir desses princípios, foi se desenvolvendo nos Estados Unidos novas formas de trabalhar com a dança, rompendo assim com a ideia do próprio bailarino estetizado. Nasce, assim, a dança pós-moderna.

*Contact Improvisation*⁷⁴ foi criada por Steve Paxton, dançarino e coreógrafo americano, um dos membros fundadores da Judson Dance Theater⁷⁵, espaço no qual se consolidou como uma grande vitrine de experimentações da época, unindo artistas de diversas áreas. A dança proposta por Paxton licenciou diferentes corpos (treinados ou não, dançarinos ou não) a interagirem simultaneamente (vivenciado sempre por duas ou mais pessoas), tendo o *contato* como experiência intensificadora na relação com o outro, dentro de uma dinâmica do movimento.

Foi trazida para o Brasil por Tica Lemos⁷⁶, não sem muitas resistências à perspectiva de dança que se apresentava na época. Essa técnica trouxe elementos que se mostraram bastantes significativos para desenvolver um trabalho com os sujeitos da pesquisa na expectativa de contemplar não só um conhecimento do seu próprio corpo, mas a relação dinâmica com o outro. Gil (2004), analisando a questão do mecanismo de intensificação de energias na técnica de Paxton, diz:

O que se passa quando dois corpos entram em contato? Ganham em intensidade. Por quê? Porque graças a uma comunicação inconsciente de experiências, cada corpo acolhe a experiência do outro. (p. 112)

No entanto, o que traz para nós a experiência do outro por meio do contato corporal? Mesmo considerando a individualidade daquele que experimenta e, assim, a multiplicidade das experiências, podemos fazer algumas considerações.

Primeiramente, consideramos a existência da dificuldade de tocar o outro e, nessa dificuldade, estar contido as questões de sexualidade, gênero, etnia, classe social, cultura e socialização, que também podem ser sinalizados por meio dos diferentes cheiros, formatos corporais e aparências da pele. Em segundo lugar, o contato corporal reafirma a fisicalidade e a motricidade de cada um e do corpo do outro, subsidiados

⁷⁴ Para o histórico da técnica, ver especialmente: NOVACK, C. J. (1990). Para saber mais sobre a técnica ver *Contact Quaterly* – periódico que traz artigos sobre a técnica e seus seguidores, como também PALLANT, C. (2006).

⁷⁵ Judson Dance Theater – Se consolidou em Nova Iorque como um espaço de experimentações artísticas de *avant garde* de diferentes campos das artes, tendo seus anos de ouro entre 1962 e 1964.

⁷⁶ Tica Lemos: trouxe para o Brasil a técnica de Paxton. A ideia de Dança trazido por ela trouxe muitos questionamentos sobre a “verdade” do que consistia ser ou não uma dança. Tica fundou no Brasil a Cia Nova Dança. A pesquisadora foi aluna de Tica Lemos.

pelos elementos constituintes dessa mesma motricidade, porque possibilita estabelecer um diálogo sempre improvisado dos sujeitos-*corpos* por meio das trocas de peso, do desequilíbrio, das diversas posições no espaço e das ações e reações inesperadas. Ao reafirmar a fisicalidade e a motricidade do corpo, surgem dois pontos importantes que são: 1. O contato proposto por Paxton ao licenciar diferentes sujeitos-*corpos* – pois não há necessidade de um corpo específico para essa experiência – também permite que o ponto de contato entre as partes do corpo de cada participante possa estar entre o quadril de um participante e o antebraço do outro, e que resulta em duas desconstruções: a primeira, de que em toda experiência motora há certo ou errado ou uma forma correta de execução; e a segunda, propriamente relacionada com o tema da pesquisa, é que permite questionar as formas de pensar e conhecer na perspectiva da própria intelectualidade no ambiente acadêmico, que nos coloca em distanciamento e detrimento da experiência corporal. 2. Para que o contato ocorra na perspectiva *paxtoniana*, há uma pressão exercida pelos dois participantes que se reflete em seus tônus musculares. Considerando a importância desse último na expressão das emoções, o contato permite não somente a atualização dos estados corporais, mas também dos psíquicos na medida em que acessa a sua história pessoal e a sua cultura corporal gestual e de movimento, portanto, permite perceber as inscrições no corpo e as enunciações do corpo.

A técnica do *Contact Improvisation* compreende uma série de exercícios corporais individuais e em duplas que visam trabalhar gravidade, peso, força, impulso, eixo, equilíbrio/desequilíbrio, entre outros fatores relacionados ao corpo e ao movimento.

O trabalho corporal proposto para o curso *Corpo-Identidade, Didática e Adolescência* não se direcionou para o desenvolvimento específico da técnica de Paxton, mas buscou trazer seu elemento principal – o *contato* entre os sujeitos-*corpos* – como fio condutor da proximidade entre os sujeitos de forma criativa e verificar quais questões seriam trazidas pelas alunas durante o curso dentro da temática proposta.

PARTE III

TANGIBILIDADES: SUPERFÍCIES DE CONTATO

CAPÍTULO I
A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

1. OS INSTRUMENTOS

Antes de apresentar a maneira como os dados foram se constituindo, esclarecemos que, no primeiro encontro, foram apresentados os *termos de consentimento livre e esclarecido dos Padrões Éticos na Pesquisa em Educação* do Comitê de Ética na Pesquisa da FEUSP⁷⁷. Nos relatos e nas produções das participantes que são apresentados nesta pesquisa, exemplificando os dados, foram omitidos os seus nomes e substituídos por letras a fim de manter a privacidade de suas produções.

Os dados foram constituídos a partir dos seguintes instrumentos: 1. Pergunta final; 2. Avaliação institucional (total de três itens)⁷⁸; 3. Questionário⁷⁹ enviado aos participantes via *on line* 30 dias após o término do curso; 4. Produção escrita a partir do exercício de observação realizado pelas participantes – mapeamentos; 5. Observações realizadas pela professora-pesquisadora.

A avaliação institucional foi inserida como uma fonte possível na constituição dos dados, considerando que como sistema avaliativo da própria instituição, essa avaliação é pontual e deve ser considerada não só nos seus limites e nas suas implicações, mas também nas suas possibilidades de uso. No entanto, temos que considerar que ela se constitui num dispositivo de controle sobre o docente e suas ações que são avaliadas nos seguintes aspectos: docente, conteúdos e material. Podemos questionar essa forma de avaliação na qual é dado ao sujeito que avalia – o participante – o direito do anonimato, como se nela já não estivesse implicado uma política perversa que inverte ou permite um desvio da discussão do curso de forma direta e inteligente entre alunos e professores.

Mesmo colocando esses pontos em questão, consideramos que a pesquisa está implicada na realização do curso de difusão cultural e, nessa parte, como docente, percebemos que o fator *tempo* se destacou em quatro itens referentes aos aspectos Conteúdo, Docente e comentários finais, coincidindo com as reflexões realizadas como docente-pesquisadora. Por essa razão é que essa avaliação está inserida aqui como instrumento.

Após o término do curso, foi realizada uma sondagem de interesses com as participantes sobre a possibilidade de responderem a um questionário via *on line*, tendo

⁷⁷ Ver Anexo – A.

⁷⁸ Ver Anexo – B.

⁷⁹ Ver Apêndice – C.

a aprovação de todas. O questionário *on line* se constituiu de perguntas semiabertas com o objetivo de investigar os elementos surgidos na resposta final, detalhando mais especificamente cada atividade realizada em sala de aula. A solicitação de responder um questionário via *on line* foram confirmadas por todas as participantes, mas somente oito participantes responderam.

Vale ressaltar que as anotações pessoais das participantes, escritas no momento em que as perguntas da proposta referentes à parte vivencial foram realizadas (Sensações dos estados atuais do corpo e linha do tempo), não se constituíram como fontes de dados. Consideramos essa informação fundamental, pois partimos da perspectiva de que tal registro e a individualidade que lhe é inerente pertencem somente às participantes. Dentro desse posicionamento, os dados trabalhados nesta pesquisa foram aqueles trazidos pelas participantes sobre o que elas quiseram deixar a ver nos instrumentos já citados. Por outro lado, foram considerados também os relatos pessoais – falas espontâneas – surgidos em sala, de acordo com a necessidade expressiva de cada participante e do grupo como um todo, bem como as impressões, as observações e os apontamentos da professora-pesquisadora.

A forma de tratamento dos dados constou primeiramente de identificação dos elementos recorrentes trazidos pelas participantes e sua forma de apresentação nas suas produções escritas sobre as atividades e sobre o curso como um todo. Num segundo momento, apresentamos uma descrição mais detalhada das atividades consideradas pelas participantes como as mais significativas, dando maior visibilidade e aproximação ao leitor daquilo que foi proposto e vivido por elas.

2. OS DADOS

O interesse pelo curso, o motivo mais apontado pelas participantes no questionário *on line*, foi, em primeiro lugar, o tema da adolescência, bem como a relação entre os temas: didática, corpo e a identidade; e em segundo lugar, foi a busca por novas temáticas. A temática do curso foi apontada como inovadora na Avaliação institucional e na resposta da Pergunta final.

Dentro dos assuntos de maior interesse, as duas vertentes do tema *Corpo-Identidade* propostas para a discussão foram bem aceitas pelos alunos, tendo destaque a vertente das Experiências das modificações corporais – EMC – diante de três pontos de

interesse dos alunos: 1. Arte e corpo; 2. A EMC e a questão cultural; 3. A EMC e as questões pertinentes aos distúrbios de imagem corporal (ex: anorexia). A Experiência identitária virtual – EIV – foi citada como fundamental na formação das identidades contemporâneas como interesse de investigação de três participantes que desdobraram o tema na Pergunta final. Para as demais participantes, o assunto da EIV surge como algo novo e relevante, mas sem mais desdobramentos.

O uso de materiais (panos e bexigas) foi trazido pelas alunas nas respostas advindas da Pergunta final como algo novo e desafiador em relação à motricidade, à conscientização corporal e às sensações com seu próprio corpo. Tais elementos serão discutidos no Capítulo II desta parte.

2.1 AS LEITURAS DO CORPO⁸⁰

TEXTOS

Todas as participantes apontaram na Pergunta final que os textos foram fundamentais para a reflexão, mas no Questionário *on line* em que se pergunta pela preferência destes, apenas duas participantes apontaram para todos os textos. Os textos citados nesse último instrumento foram dos seguintes autores: Pereira (2007); Souza (2005); Hall (2001), indicado por quatro participantes; Larrosa (2002) e Almeida Jr. e Queda (2008), indicado por três participantes; Sant’Anna (2002); Zuim (2008); excerto de Merleau-Ponty (1999) e Bretas et al. (2008)⁸¹ indicado por duas participantes. Os textos de Bauman (2005) e Machado (2007) não foram citados. Deve-se considerar que Sant’Anna (2002), Larrosa (2002) e o excerto de Merleau-Ponty (1999) foram citados na Pergunta final como exemplos de suas reflexões.

O texto de Pereira (2007) trata da formação de comunidades já existentes (ex: os Punks, os Góticos, as Pró-anas) que são reatualizadas por meio de *comunidades virtuais*. Para esse texto, foi solicitada a busca na Internet dos *sites* já colocados no final do texto. Nove participantes realizaram essa busca. Em aula, a discussão promovida pelo texto se dividiu em três momentos. Primeiramente, a necessidade das participantes em classificar e reconhecer as tipologias dos grupos. Num segundo momento, como

⁸⁰ Os resumos dos textos e sinopses dos filmes são apresentados aqui, na ordem em que foram escolhidos pelas participantes para fins didáticos, na tentativa de poder apresentar as discussões e as questões apresentadas por elas.

⁸¹ Texto indicado na bibliografia complementar

proposição, foi sugerida a tentativa de identificar e discutir os *regimes de pertencimento* que esses mesmos agrupamentos podem impor àqueles que desejam se tornar integrantes daquelas comunidades e como a identidade do grupo se reflete nas modificações realizadas no corpo de cada integrante. Outro foco de discussão foi o uso das redes sociais pelos alunos das participantes e as implicações nas relações sociais na classe e na escola. Além disso, decorrente dessa discussão, há também o fato de que em algumas escolas ocorre a substituição de atividades no pátio com os colegas, durante o intervalo de aulas, pelo uso da rede social no computador com outros “amigos”.

Já no texto de Souza (2005), primeiro texto indicado no curso, considerado pela pesquisadora como um texto introdutório, tanto na perspectiva foucaultiana quanto ao *deslocamento da discussão do corpo biológico para o corpo sócio-histórico-político*, foi relatado pelas participantes como de difícil leitura, diante dos novos conceitos ali apresentados. Os elementos conceituais advindos da teoria foucaultiana foram explanados e discutidos em sala de aula com as participantes, instalando-se um conflito conceitual sobre o que é o corpo ou como podemos começar a pensar o corpo, não excluindo a dimensão biológica, mas avançando nos discursos da Biologia dentro da escolarização.

Pertencente ao Bloco II – Corpo Design-Ruptura, o texto de Hall (2001) apresenta a *fragmentação das identidades* modernas em suas “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”, que também se refletem nas identidades pessoais. Na dinâmica da discussão do assunto identidade e sua fragmentação, as participantes trouxeram exemplos de suas próprias experiências de pertencimento e exclusão na formação da identidade familiar como o nome, o jeito, o humor, mas também sobre as aparências do seu corpo.

Larrosa (2002) discute em seu estudo *o valor da experiência* a partir da destruição dessa mesma experiência no sujeito do mundo atual, frente ao excesso de informação, de opinião e de trabalho arranjados dentro da velocidade das atividades e, portanto, da falta de tempo. A leitura desse texto foi indicada para o último dia do curso. Foi um texto que, de fato, sensibilizou as participantes e surgiu na produção escrita das respostas de três delas como exemplo da importância da parte vivencial. A discussão em sala ficou mais enfatizada sobre o excesso e a velocidade das informações e a relação desta com o conhecimento. A partir dessa discussão centralizada na questão da velocidade das informações e sendo este o último texto do curso, as participantes sinalizaram a questão fundamental para o tema do *corpo-identidade*: o tempo.

Na leitura de Almeida Jr e Queda (2008), que trata da questão da violência no corpo nos *troles universitários* na relação com os regimes de pertencimento, as participantes puderam apresentar, durante a aula, suas experiências de participação e observação das práticas dos trotes nos locais onde estudaram. Com esse texto, foi possível traçar um paralelo com o texto de Zuim (2008) sobre a temática do *bullying* na escola e os posicionamentos identitários nesse ambiente.

Sant'Anna (2002), partindo do deslocamento da importância da alma para a importância do corpo, questiona simultaneamente *o que estamos fazendo de nós mesmos e do nosso corpo* na vida contemporânea ao trazer a discussão de oito ações que realizamos com o nosso corpo, tentando encaminhar possíveis respostas sobre o que estamos fazendo com os outros. Este foi um dos textos citados na resposta da Pergunta final por duas participantes como exemplo daquilo sob o qual deveríamos pensar na relação com o outro e na relação com os nossos alunos. Na discussão em sala, a validade do corpo, as técnicas e os tipos de investimento na aparência do corpo foram bastante explanados pelas participantes, possibilitando trazer a pergunta que permeava toda a parte das leituras: *Qual tipo de investimento no corpo é necessário ao funcionamento de uma sociedade ou um grupo de pessoas, numa determinada configuração espaço-temporal de saberes e poderes?*

O texto de Zuim (2008), pertencente ao Bloco IV – Corpo-Comunicação e Sala de aula –, numa visão psicanalítica, o autor nos apresenta o *deslocamento dos castigos físicos para os castigos psicológicos* na relação professor-aluno, nos quais estão implicados os ressentimentos, as humilhações e os sarcasmos como componentes constitutivos das relações de poder entre ambos, refletindo em retalhamento por parte dos alunos nas redes sociais virtuais. Tal qual o texto de Pereira (2007), que foi um dos mais citados, e o de Machado (2007), que não foi citado por nenhuma participante, foi proposto pela pesquisadora o uso da rede e exploração dos temas. Havia uma expectativa por parte da pesquisadora que, considerando o grande aumento das relações sociais via rede, as questões da relação corpo-identidade-tecnologia sinalizados na vertente das Experiências identitárias virtuais – EIV – teriam um grande interesse das participantes. Isso não correspondeu às expectativas, mesmo tendo uma discussão acalorada em torno do texto de Pereira (2007), o que de certa forma limitou a possibilidade de continuar a exploração sobre a temática da experiência corporal-identitária destas e se refletiu no menor interesse, citado acima. Por outro lado, tal como

na leitura de Souza (2005), o texto de Zuim foi considerado de leitura mais difícil, necessitando de uma apresentação mais aprofundada dos conceitos ali presentes.

Manter o texto de Zuim (2008) na bibliografia foi uma decisão difícil, já prevendo as dificuldades teóricas que apresentava. No entanto, a decisão final de mantê-lo baseou-se no fato de que havia duas psicólogas na classe e, com esse fato, apostou-se que a partir das questões e interpretações suscitadas por estas pudessem incitar uma segunda leitura do texto pelas participantes, mas até o final do curso não foi observado pela pesquisadora nem relatado pelas participantes a possibilidade dessa nova retomada.

Foi entregue às participantes um excerto⁸² de Merleau-Ponty (1999) que traz o *corpo como sujeito da percepção*, com a intenção de se tornar um texto disparador de discussões na relação com os outros textos. Esse excerto aparece na produção escrita da Pergunta final de uma participante para dar sentido à sua experiência com as vivências. Com esse excerto disparador, surgiu uma discussão na qual as participantes trouxeram suas opiniões sobre o que é corpo e a função deste na comunicação – corpo veículo. Nesse momento, as diferentes dimensões do corpo foram levantadas pela classe e relacionadas aos demais textos, bem como aos projetos do mapeamento.

O texto de Bretas et al. (2008), indicado como bibliografia complementar, é o resultado de uma pesquisa sobre as representações de determinados adolescentes sobre os elementos que podem constituir um *ritual de passagem para a vida adulta*, tendo na mudança corporal – fisiológica – o elemento de destaque. Por ser um texto complementar, não foi discutido em sala, mas se fez refletir na produção escrita do exercício dos Mapeamentos e na Pergunta final por cinco participantes.

Além das contribuições que os textos apresentados puderam promover, parece bastante importante trazer para essa discussão o texto de Machado (2007), trabalhado no curso, mas não citado pelas participantes, para pensarmos outras possibilidades de abordagem do tema para as licenciaturas. Nesse texto, o autor trata dos *regimes de imersão* nas Novas tecnologias digitais de informação e comunicação – NTDIC –, enfatizando especialmente o videogame, divertimento largamente utilizado por crianças, jovens e adultos. Antes de iniciar a discussão em sala, foi necessário apresentar alguns conceitos e termos utilizados pelo autor para a melhor compreensão do texto, mas o dinamismo característico das discussões anteriores não foi o mesmo apresentado. O fato de não ter sido citado como texto de interesse, pode sinalizar que, para abordar essa

⁸² Ver Merleau-Ponty (1999, p. 277-278).

temática, teria sido necessário trazer os videogames e outras possibilidades de recursos virtuais para o momento mesmo da aula e, no calor das discussões, para que as experiências corporais promovidas pelos diferentes regimes de imersão pudessem gerar uma participação mais efetiva e uma melhor leitura e compreensão do texto indicado e das EIV.

O critério de seleção dos textos, realizado pela pesquisadora, foi tentar trazer algumas das questões que envolvem o corpo e a identidade na contemporaneidade e seus possíveis entrelaçamentos com o período da adolescência para pensar a sala de aula. Algumas vezes, os textos foram rediscutidos em duplas ou trios em sala para tentar destacar os elementos que mais chamaram a atenção, mas tendo a uma pergunta de fundo: *Qual tipo de investimento no corpo é necessário ao funcionamento de uma sociedade ou um grupo de pessoas numa determinada configuração espaço-temporal de saberes e poderes?*

A experiência das leituras citadas anteriormente foi relatada pelas participantes como “algo transformador” nos momentos finais do curso de forma individual e também na produção da resposta da Pergunta final. Todavia, de acordo com as observações feitas em aula e a partir das sinalizações das alunas sobre a questão do tempo do curso como um todo, apontados na Avaliação institucional - Comentários finais e conteúdos – e nas falas espontâneas, ainda seria necessário um maior aprofundamento em cada conteúdo trabalhado.

FILMES

Os filmes foram citados no Questionário da seguinte maneira: *Os substitutos* indicado por cinco participantes; *100 escovadas antes de dormir* e *Sociedade dos poetas mortos* indicados por quatro participantes; *Aos treze* e *Más companhias* indicado por três participantes; *Maus hábitos* indicado por duas participantes; e com uma indicação o filme *Caprica*. Apenas uma participante apontou o interesse por todos os filmes.

O filme *Os substitutos* de direção de Jonathan Moslow (2009) trata de uma situação no futuro no qual se vive a vida em outro corpo, por meio de um androide que pode ser comprado. Nessa situação fictícia, o personagem fica conectado à rede em casa (já apresentado no filme *Matrix*) enquanto o corpo comandado realiza todas as atividades da vida. Considerando todos os clichês que o filme apresenta, há elementos de discussão que surgem no filme como a implicação ética dos valores atuais sobre o

uso da tecnologia em nossas vidas. Na sala de aula, a discussão se centralizou entre a relação do envelhecimento e da dor, as estéticas corporais escolhidas pelos personagens para o enfrentamento da vida real e as formas de investimentos no corpo para mantê-lo atualizado. Outra questão importante sobre o corpo e a identidade trazida pelas participantes foi a implicação do envelhecimento do professor, diante do fato de que existem professores que trabalham sempre com a mesma série refletindo o entrelaçamento com as poesias de Marília Freidenson e Carlos Tavares apresentadas que tratam do processo de envelhecimento.

Em contraponto com os textos pertencentes ao Bloco III – Corpo-Informação e Comunidades Virtuais – sobre as EIV, o fato de *Os substitutos* ter sido o filme mais citado pelas participantes, leva-nos a considerar que o tema sobre as identidades virtuais não foi descartado totalmente do interesse das participantes e aqui conseguimos ver as opções para a discussão de tal temática de imediato, considerando diferentes leitoras, diferentes leituras e níveis de aprofundamento.

100 escovadas antes de dormir, de direção de Luca Guadagnino (2005), é um filme que conta a trajetória de uma menina adolescente que se apaixona por um colega de classe que a seduz, e passa a participar de experiências sexuais com esse rapaz e seus amigos em sexo grupal como forma de adquirir poder sobre eles. O filme mostra dois rituais: o de iniciação sexual; e o ritual de pentear os cabelos antes de dormir como uma forma de purificação e esquecimento das situações vividas que são contadas num diário. Embora menos citado que o filme anterior, *Aos treze*, de direção de Catherine Hardwick (2003), é um filme que também conta a trajetória de uma menina adolescente na sua passagem da infância para a adolescência desde as primeiras mudanças fisiológicas, passando pelas descobertas do desejo até o encontro com um modelo identitário representado por uma colega de escola. Retrata os investimentos e as modificações realizadas no corpo e nas vestimentas, na busca de um lugar de pertencimento às identidades coletivas a partir da trajetória de desligamento da vida infantil e constituição de uma nova identidade.

Na leitura desses dois últimos filmes, surge mais claramente uma crítica com a forma de abordagem audiovisual do adolescente e da família. Outras discussões giraram em torno do papel familiar na educação dos filhos adolescentes, as novas formações familiares, mas também questões éticas, morais, sexuais e afetivas na relação de pais e filhos, professores e alunos e na relação aluno-aluno nas formações grupais em sala de aula. Segundo relatos em sala, as imagens do filme promoveram a memorização de

suas próprias trajetórias, comparando e rediscutindo a própria educação familiar e escolar naquele período de suas vidas e o posicionamento atual como educadoras e mães – atuais e futuras.

Em *Sociedade dos poetas mortos*, de direção de Peter Weir (1989), podemos ver diversas situações da sala de aula e da própria escola na qual um professor (ex-aluno dessa mesma escola) faz uma proposta de mudança de métodos de ensino na intenção de encantar seus alunos pela literatura, decorrendo mudanças na própria vida dos alunos (*carpe diem* – aproveite o dia). Discutem-se, entre outras, as questões de liberdade, de disciplinamento e formas de existência e de resistência. Esse filme teve bastante repercussão em sala de aula, sendo possível atingir os objetivos de discussão propostos em relação à temática do disciplinamento corporal e às formas de resistências dos alunos. As participantes também trouxeram como elementos de discussão a homossexualidade na família e as diferenças na escola.

Más companhias, direção de Arie Posin (2005), é um filme que mostra a trajetória de um menino adolescente que, na busca de seu próprio amadurecimento, vê-se diante do conflito iniciado na descoberta da morte por suicídio de um colega próximo que fornecia drogas a toda escola. Não pertencendo a nenhum grupo da escola, ele é chamado a dar solução para o fornecimento de drogas que ainda resta na casa do amigo morto, que implica em sequestro e violência de um garoto menor de idade. Na discussão de *Más companhias*, os pontos que mais se destacaram foram a questão do *bullying* que o personagem principal sofre na escola e a violência física sofrida pelo outro personagem do filme. Foi possível inserir nessa discussão acalorada a complexidade da história a partir de outros elementos trazidos pelo filme como as diferentes formas de controle e êxtase por substâncias químicas lícitas e ilícitas, utilizadas pela família do personagem e entre os jovens, respectivamente, mas também as questões éticas e afetivas nas relações de amizade e vizinhança.

O filme *Maus hábitos*⁸³, direção de Simon Bross (2007), apresenta a relação entre o alimento, o pecado, a fé, a felicidade, o prazer e o controle dos corpos por meio das histórias da relação entre uma mãe anoréxica e sua filha que está no final da infância, da sexualidade dessa mulher com seu marido, da sexualidade desse marido com sua amante e da prática de jejuar da freira na relação com um milagre. Citados por apenas duas participantes no Questionário *on line*, foi um filme no qual a anorexia da

⁸³ Não confundir “Maus hábitos” de direção de Pedro Almodóvar com o mesmo título em português.

personagem da mãe foi o ponto central das discussões em aula trazidas primeiramente pelas participantes com um distúrbio alimentar, sendo necessário instigar a discussão ainda sob os aspectos psíquicos, ou seja, também como possibilidade de um distúrbio da imagem corporal, e aspectos econômicos e sociais envolvidos na questão do controle alimentar e emagrecimento das jovens na relação com a noção de *felicidade* acrescentados nesse contexto.

Caprica, filme dirigido por Eric Stoltz (2008) e citado por apenas uma participante, é uma produção advinda de uma série de ficção científica para a TV. Nesse filme, é apresentada a origem dessa saga científica baseada no universo ficcional de *Battlestar Galactica*. O tema do filme trata da possibilidade, no primeiro momento, de vida virtual pós-morte de uma filha adolescente e finaliza indicando a vida por meio da combinação de inteligência artificial e robótica. Questões morais – do que “devemos” ou não fazer nos dias de hoje – e questões religiosas – a vida pós-morte – foram os elementos mais fortes de discussão em sala. As opiniões das participantes prevaleceram sobre a tentativa de refletir, a partir do filme, sobre as atuais experiências virtuais, suas implicações na constituição de identidades virtuais e as sensações corpóreas.

Na linguagem cinematográfica, a composição da imagem e da estrutura narrativa é identificada na relação entre os diferentes planos, deslocamentos e posicionamentos de câmera, bem como a tomada, o recorte, o ângulo, o tempo, a paisagem sonora, o figurino, a música, entre outros (BERNADET, 1996). Os filmes foram selecionados como uma “leitura disparadora” (NAPOLITANO, 2009, p. 19) para o debate do *ser adolescente* no produto audiovisual, isto é, tentar buscar o conteúdo também *nas* formas audiovisuais de retratar o adolescente.

Levou-se em consideração, portanto, a emergência do mercado adolescente, bem como as modificações corporais que são mostradas nessas imagens dentro de um quadro mais amplo de exploração da delinquência e da formatação de um modelo desviante da adolescência. Os filmes de ficção foram escolhidos numa tentativa de trazer para a discussão as implicações do desenvolvimento tecnológico na formação das identidades.

POESIAS E QUADRINHOS

Outra forma de abordar a relação corpo-identidade foi trazer as leituras poéticas do corpo (Carlos Drummond de Andrade), da identidade (Pedro Mexia), da relação entre eles no crescimento (Sergio Caparelli) e no envelhecimento (Marília Freidenson e

Carlos Tavares), do perceber o *outro* (Fernando Pessoa) e também do tempo e da morte na visão de um adolescente (Luis Antonio Rosmaninho). O resultado dessa atividade de leitura foi a produção poética⁸⁴ que algumas alunas realizaram durante o curso.

O trabalho com os quadrinhos de Angeli (2006) foi uma tentativa de apresentar, em outra linguagem, a construção da imagem dos adolescentes, mas considerando especialmente os primeiros anos da adolescência que se referem, em situações regulares, ao início do ensino fundamental II. Foi solicitado em sala para que durante a semana observassem outros quadrinhos que tratassem da temática, incitando a comparação.

A expectativa dessas leituras era que as imagens pudessem se refletir na problematização da Pergunta final. Os quadrinhos e as poesias foram citados por duas participantes de maneira geral, mas sem desdobramentos.

VÍDEO DAS MODIFICAÇÕES CORPORAIS

Os vídeos apresentados, com imagens retiradas da Internet, foi uma aula expositiva na qual apresentamos as diferentes formas atuais de modificações corporais, considerando o grande grupo dessas modificações, já apontados em Superfícies de aderência – Parte II –, realizadas nos corpos de crianças, adolescentes e adultos. Essa aula causou uma calorosa discussão, entre as participantes, durante a apresentação das imagens e, depois, quando de fato iniciamos a discussão. Os comportamentos das participantes se dividiram entre a curiosidade sobre o tema, surpresa e não aceitação das imagens. Por outro lado, permitiu discutir as EMC como possíveis rituais de passagem da atualidade.

A exposição das imagens em si não foi citada, porém a vertente EMC foi a que mais se destacou nas respostas da Pergunta final, do Questionário *on line* e resultou também em nova observação no exercício dos mapeamentos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LEITURAS

Os tipos de leituras utilizadas durante o curso foram leituras de textos e poesias, quadrinhos, vídeos, filmes e *sites*, considerando esse último como uma leitura híbrida

⁸⁴ Ver nesta mesma parte, Capítulo III, Item 3. Estéticas da Identidade: poéticas da identidade.

(imagens, sons, letras, sinais, luzes etc.). Para olhar os limites e as possibilidades de discussão do tema, deve-se levar em consideração que tais leituras apresentaram conteúdos diversificados, não se configurando como substitutos um do outro nem como ilustração da temática, mas como linguagens disparadoras da temática, isto é: o que se retira dessas leituras e quais cruzamentos se fazem com a temática?

Acrescentando-se à atividade da leitura como uma fonte de identificação do resultado de interesse das participantes por determinados textos e filmes, esta se constituiu como fonte sinalizadora do perfil de leitora, ou seja, foi possível verificar qual tipo de leitura (visual ou escrita) é mais atraente para cada participante no exercício de aproximação do tema *corpo-identidade*.

O conteúdo programático e a metodologia do curso foram selecionados a fim de promover questionamentos e a desnaturalização dos acontecimentos, na perspectiva de sensibilizar as participantes pelos possíveis conflitos sobre seus conhecimentos prévios sobre os temas *corpo* e identidade e também pelos possíveis conflitos cognitivo-afetivos, considerando seus focos de atenção (o que as move para a leitura dessa temática?), memória, imaginação, discussão e argumentação.

No entanto, a maneira de trabalhar e sistematizar os assuntos e os elementos escolhidos para a discussão foi deixado “em aberto” para as participantes (nem que isso tivesse, algumas vezes, resultado numa “opinião” sobre as leituras, mas mantendo a expectativa de que, ao exercitar a opinião, pudessem iniciar uma trajetória reflexiva).

Esse posicionamento de não diretividade inserida nas condições de produção das leituras – considerando a familiaridade com a linguagem; a vontade de aproximação com o texto, com a imagem, com autores/atores, identificando-se ou não com estes; a possibilidade de reler ou rever, buscando outras fontes que possibilitassem melhor compreensão dos conteúdos ali apresentados, bem como a descoberta de novos elementos, buscando outros autores e teorias; e finalmente as condições de compor perguntas a si mesmo (pessoal e profissional) e aos textos, filmes e *sites*, a partir das reflexões promovidas por essas leituras – teve o mesmo princípio da atividade dos Mapeamentos, constituindo-se, de certa forma, como um mapa aberto, mas instigado pela pergunta central da parte teórica citada mais acima.

Assim, os elementos escolhidos e a forma de explorá-los de forma mais sistemática poderiam surgir na produção das respostas da Pergunta final, como veremos mais adiante no item 2.3.

2.2 AS PRÁTICAS DO CORPO: OS MAPEAMENTOS

O trabalho realizado com os mapeamentos foi citado no conjunto das atividades do curso na produção das respostas da Pergunta final por quatro participantes. No entanto, a produção escrita realizada pelas participantes no próprio exercício dos mapeamentos e as discussões em sala a partir dessa atividade trouxeram questões fundamentais para a discussão da proposta sobre o tema *corpo*-identidade.

A expectativa era que o exercício do mapeamento se configurasse como um momento em que os participantes pudessem exercitar a visibilidade sobre os diferentes espaços – físicos, epistemológicos e disciplinares – e sobre as práticas discursivas e não discursivas no seu espaço de atuação para poder problematizar o corpo em suas aparições e formatos na escola, na intenção de que essa experiência pudesse se constituir como um saber que não se separa de sua prática e do ensino de sua especialidade, mesmo que esse ensino seja de Matemática ou de qualquer outra área.

Nos estudos de Foucault sobre diversos objetos – loucura, clínica, prisão, sexualidade etc. –, podemos entender que foi a partir de um modo específico de ver os espaços que possibilitaram esse autor tratar da questão do poder. Foucault (2003, p. 212) fala sobre a questão do espaço:

Seria preciso fazer uma “história dos espaços” – que seria ao mesmo tempo uma “história dos poderes” – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas.

Uma das possibilidades de tratar da questão da visibilidade proposta no trabalho de Foucault pode ser a perspectiva desta como uma interrogativa que não nos retira de cena para olhar e ver o “real”, mas nos coloca nessa mesma cena para entender que as perguntas que se faz ali são antes elaboradas por perguntas sobre o nosso próprio pensar, sobre aquilo que nos incomoda. Foucault propõe uma metacognição, uma metarreflexão, isto é: porque penso do jeito que penso?

Nessa direção, fez-se a proposta de mapear o corpo na escola para que os participantes pudessem realizá-lo de forma aberta e contingente, uma construção que antes desnaturaliza o olhar, que propõe olhar sem julgar, que considera as expressões

locais, na certeza de que este – o corpo – não se prende a nenhuma categoria fixa. Para essa proposta considera-se que mesmo que se realize um esquema de classificação, o mapa pode ser temporário e por isso pode ser alterado e reconstruído novamente pelo mesmo indivíduo ou mais pessoas diante do contexto político, social e econômico no qual o observador e observadores se inserem, das mudanças nas propostas educacionais, seja em seu aspecto teórico ou prático, como também das dinâmicas internas de cada espaço de atuação.

O exercício dos mapeamentos constou de dois momentos. O primeiro resultou numa produção escrita pelas participantes sobre suas observações realizadas, e o segundo resultou numa devolutiva da pesquisadora – via *on line* – às participantes em forma de questionamento sobre as observações realizadas por elas.

Havia uma preocupação constante, por parte das participantes, em saber se aquela produção escrita constaria para posterior avaliação da participação no curso. Notou-se que ainda havia uma dinâmica instaurada sobre a produção escrita e o produto final avaliativo dessa produção, o que, de alguma maneira, ao declarar não constar como um processo avaliativo com nota final, arriscar-se-ia receber uma produção desinteressada. Em outras palavras, a “nota” significava, para a maioria das participantes, algo mais importante que o exercício da reflexão e da produção escrita, bem como o estabelecimento de um “certo ou errado” ou de uma “verdade” sobre o tema e a pergunta.

Mesmo diante desse risco, manteve-se o posicionamento de que uma proposta para a formação de professores difere ou não se configura somente como o ensino *de* (algo) ou *como fazer*, mas também da construção crítica de seu próprio modo de pensar e agir na educação, uma metarreflexão, ou seja, incitar a pensar: por que penso do jeito que penso – influenciado por quais teorias, autores, experiências, práticas, discursos, cultura e identidade profissional – e como isso se reflete em minha prática pedagógica? Em outras palavras, a produção escrita das observações realizadas pertence a um saber da prática política do educador que difere daquele professor despreocupado com a educação em seu sentido mais amplo, no qual ter domínio dos conteúdos a serem ensinados é o que basta. Embora não se discuta a fundamental importância daquele, ainda não seria o suficiente.

Por outro lado, a questão da avaliação do conhecimento ainda é um campo arenoso, no qual professores e alunos buscam um lugar de entendimento e satisfação que consiga se certificar não somente do ensino e da aprendizagem, mas do valor que

professores e alunos se dão intelectualmente, embora considerando que o valor dado à intelectualidade do professor e também do aluno seja construída por vários momentos durante o período em que estão em contato na sala de aula e também dos valores e status das instituições a que pertencem.

Na análise dos dados referentes aos elementos recorrentes da produção escrita sobre o mapeamento, foi possível identificar quatro níveis de reflexão das participantes para exporem a problemática segundo suas observações: 1. Emissão de uma *opinião* sobre o que pensam sobre corpo como uma tentativa de conceituar o termo, mas deslocado de uma observação propriamente dita; 2. *Descrição das suas observações* realizadas no local (trabalho, estágio etc.) com e sem questionamentos posteriores; 3. *Posicionamento teórico* em relação ao tema para dar subsídios às observações que realizou; 4. *Formulação de perguntas* sobre um tema ou aspecto do corpo que lhe tenha chamado a atenção a partir de suas observações, também já dentro de uma linha teórica de raciocínio.

Mapear o corpo na escola foi considerado como um exercício de construção em que o mapa produzido pelas participantes se constituiu num mapa aberto, ou seja, não havia certo ou errado em relação à elaboração deste nem conceitos a se chegar nesse primeiro momento, considerando que a perspectiva individual de cada participante observadora era interdependente dos seguintes aspectos: das experiências e memórias corporais e, portanto, daquilo que foi significativo para cada uma e que as fez rever, agora como educadoras – em formação ou já formadas – as condições de acontecimento; do aprofundamento teórico dado ao tema pela participante; das condições nas quais os acontecimentos ocorrem em cada espaço observado; dos papéis do observador assumidos nesse espaço de trabalho; bem como da especificidade dos interesses sobre o tema (corpo-identidade e moda, corpo-identidade e gênero, corpo-identidade e sexualidade etc.), isto é: sob qual aspecto cada participante quis olhar o corpo naquele espaço de atuação e como a identidade foi relacionada ao corpo?

Nessa perspectiva, os níveis diferenciados identificados – *opinião, descrição das observações, posicionamento teórico e formulação de perguntas* – traduzem estágios de aprofundamento e compreensão sobre o tema que se mostram dependentes dos elementos apontados anteriormente.

A *opinião* sobre o que seja determinado tema, fenômeno ou acontecimento, muitas vezes, vem antes de uma observação mais apurada do que se vê e pode estar traduzindo um discurso circulante dominante da cultura local. Já a *descrição*, mesmo

considerando as individualidades de quem descreve, mostra-se como uma tentativa de apresentar os acontecimentos em seu modo de aparição e que preparam uma possibilidade de sistematizar e problematizar tais aparições. O *posicionamento teórico* vem seguido de uma observação e de uma descrição, já apoiados e influenciados numa certa quantidade de leitura e experiência profissional, que podem culminar na *formulação de perguntas* que se pode fazer ao que se vê e encaminhar para um posicionamento de professor-pesquisador.

Dentro desses quatro níveis de aprofundamento, foram apontados nos Mapeamentos realizados pelas participantes os seguintes elementos: a circulação das práticas discursivas excludentes dos professores em relação aos alunos especiais da escola; a visibilidade da divisão de gêneros entre alunos durante os intervalos bem como nas aulas de Educação Física; as diferentes práticas durante esses intervalos; a construção da divisão de gêneros desde a infância; os estilos (roqueiros, pagodeiros, gays, lésbicas, bailarinos), as vestimentas, a maquiagem e os acessórios; o corpo como objeto manipulado para aprender obedecer a regras o tempo inteiro; a preocupação com a higienização e alimentação das crianças em detrimento às experimentações inerentes às atividades artísticas; as mudanças fisiológicas e as modificações corporais realizadas pelos alunos em seus corpos; as práticas de pertencimento ao verificar as modificações realizadas no corpo, as mudanças na gestualidade e na linguagem diante do grupo; a necessidade da disciplinarização e das regras para o bom convívio escolar; o interesse exacerbado dos alunos sobre gravidez, sexualidade e drogas; a exclusão de um professor de sotaque nordestino relacionando corpo, voz e cultura corporal; a hiperatividade dos alunos; o controle de si por meio do corpo “malhado”, influenciados pela mídia; o questionamento do corpo-padrão do professor de Educação Física; critérios de seleção e exclusão dos alunos a partir do seu formato corporal, inquietação corporal e deficiências – físicas, sensoriais, intelectuais – em suas práticas pedagógicas; o corpo e os jogos de verdade na doutrina religiosa escolar e suas implicações na sexualidade, nas modificações corporais e no sofrimento psíquico.

Duas participantes formularam perguntas⁸⁵:

Como o adolescente vê o próprio corpo? (Participante **K**)

⁸⁵ As transcrições a seguir foram copiadas na íntegra sem correção ou alteração.

O que pensa sobre a idealização do corpo masculino/feminino? (Participante **K**)

A perseguição a esse corpo ideal compromete a saúde de meninos e meninas? De que forma? (Participante **K**).

Qual a importância do cuidado com a alimentação do adolescente? (Participante **K**)

O que precisa ser observado na prática de Educação Física? (Participante **K**)

O que os jovens pensam sobre anabolizantes? (Participante **K**)

Sobre quais jogos de verdade estão pautados o olhar e a compreensão sobre o adolescente e a relação estabelecida com ele numa escola pertencente a comunidade religiosa? (Participante **B**)

Seria tornar úteis os corpos para servirem a um ideal doutrinário religioso? Ou ainda proporcionar, por intermédio da disciplina, com que os conceitos religiosos atuem como agentes normativos?(Participante **B**)

MAPEAMENTOS: POSSIBILIDADES

A atividade dos mapeamentos foi inserida na parte prática da proposta. A palavra *prática* pode ser entendida em diferentes concepções, dentro do campo da educação, apresentamos algumas: prática como exercício pedagógico na qual agimos em sala no intuito do ensino; prática como experiência adquirida em determinadas situações ou como habilidades desenvolvidas; prática como cultura instalada nos diferentes espaços que nos possibilitam ver certos dispositivos de constituição dos sujeitos; práticas como ações que realizamos em nós mesmos como formas de autogerenciamento, como as práticas de si; prática como aplicação da teoria; entre

outras. Em todas essas diferentes concepções da palavra, é possível ver inserido o exercício dos Mapeamentos. A questão que esta pesquisa coloca é: por que esse exercício é necessário para os professores especialistas?

A partir da entrada no ensino fundamental II, os professores especialistas se veem diante da responsabilidade de iniciar um processo de aprofundamento, sistematização e desconstrução de conteúdos já vistos e de apresentar conteúdos novos aos alunos. O número de aulas e de alunos aumenta significativamente em relação ao fundamental I e o contato com os alunos diminui na mesma proporção. Esses professores são sujeitos que entram e saem da escola, muitas vezes, com pouco envolvimento com seus alunos e distante dos acontecimentos escolares.

Considerando que um dos objetivos do curso de difusão foi evidenciar a necessidade de conhecer, observar e considerar o sujeito-*corpo* que somos – educadores e alunos –, mostrou-se necessário estabelecer paralelo a outras atividades uma aproximação do olhar daquelas participantes para aquilo que acontece em seu local de atuação, de outras maneiras. Podemos pensar que, ao formular a pergunta: *Como, onde e por que o corpo é considerado na instituição que você trabalha/estuda ou exerce uma atividade?*, mostramos primeiramente uma proposta de tentar chamar atenção ao corpo que se é e que são seus alunos e, num segundo momento, uma proposta de deslocamento da ideia de ser professor que ensina determinados conteúdos de uma determinada área, para a ideia de que, quer queira ou não, o professor faz parte daquela cultura, mas talvez não participe como educador.

Pode-se dizer que o processo de pertencimento a um determinado grupo, seja esse pertencimento por convite, vontade ou situação, inicia-se por uma observação daquele que está de fora. O olhar tem a função aqui de aproximar, perceber os detalhes, entender os mecanismos das relações naquele grupo. Dessa forma, a atividade dos mapeamentos apresenta uma ideia de que, qualquer que seja a sua função na escola, o sujeito educador possa tomar como *seu dilema* aqueles que estão ali e olhar os acontecimentos que os cercam, mesmo fora do contexto do ensino.

Lembrando que a proposta para “mapear” foi feita sem roteiro de observação, mas indicada para ser realizada de maneira generalizada na instituição em que estavam atuando (como estagiária, professora, orientadora ou coordenadora), os elementos trazidos pelas participantes, como resultado de suas observações, mostram o avanço no interesse em relação ao tema corpo, promovido pelo esforço de exercitar seu olhar, para

algo que até então parecia ser um assunto distante da sua atuação, como este relato da Participante **H**.

Outro ponto relevante que gostaria de refletir, que talvez não seja só um olhar da instituição em que trabalhava, mas do espaço escolar. Ao meu ver aos poucos, nós professores vamos separando e desintegrando este corpo, claro que o processo não acontece apenas no espaço escolar, mas este é o lugar que eu estou olhando agora. Algumas atitudes são classificatórias e vão desintegrando este corpo quando separamos os gêneros nas filas, nas brincadeiras, no pátio (bola para os meninos e corda para as meninas), nos grupos de Educação Infantil, nas cores, nos brinquedos, estas situações já posicionam o corpo do aluno e vão distanciando ainda mais os corpos.

Mais adiante, vamos ver a continuação desse relato no qual essa participante, a partir do exercício de mapeamento, relaciona as suas observações do espaço escolar com o ensino.

Notou-se que, embora em níveis diferenciados de aprofundamento, a produção dos mapeamentos apontou também para o fato de as participantes relacionarem aquilo que viram com a temática central do curso, sinalizando as EMC e ou as EIV no seu espaço de atuação, influenciadas por algumas leituras dos filmes, textos, vídeos etc. Nos elementos trazidos em suas produções, sinalizaram as questões de gênero, diferenças, sexualidade, entre outras, todas implicadas na relação *corpo-identidade*, mas também avançando em outras relações como *corpo-arte*, *corpo-moda*, *corpo-mídia*, *corpo e deficiências*, *corpo e identidades coletivas*, entre outros.

De outro modo, nos relatos pessoais e na produção escrita do próprio mapeamento, revela-se um tipo de experiência na qual as participantes se inserem na condição de educadoras *com* seu corpo, trazendo reflexões sobre a sua atuação, mesmo que em áreas não diretamente relacionadas ao corpo. Lembramos que esse passo antecede o exercício de olhar para a sua sala de aula – no caso de professores já atuantes - e para sala de aula de quando eram alunas.

Por meio do exercício do olhar, tornou-se visível o que até então era invisível: sujeitos-*corpos*. Nesse processo, foi possível trazer para dentro do campo das sensibilidades das participantes aquelas práticas e acontecimentos que, de diferentes maneiras, entravam na sala de aula com seus alunos, mas não eram percebidas.

O segundo passo então foi olhar os seus alunos, ouvir os discursos e olhar a formação de grupos a partir de uma determinada maneira de vestir, de pertencer a determinados grupos como, por exemplo, os adjetivos ou apelidos que se dão mutuamente e nos quais se constituem, se excluem ou se recolocam numa identidade de grupo ou individual e, nesse mesmo movimento, olhar as práticas e os discursos dos professores no seu local de atuação.

Abaixo, a Participante *I*, no exercício do mapeamento, mostra-nos um pouco a ampliação de seu olhar que se estendeu para além da sua sala de aula.

Os alunos com problemas físicos ou que apresentam algum tipo de deficiência física, também são alvos de uma má interpretação, que é o caso de uma aluna surda-muda, que mesmo sendo acolhida pela lei da inclusão na escola, sofreu preconceitos e discriminação pela sua professora, que estava disposta a deixar o emprego por causa de sua presença, alegando que a mesma interferia no bom andamento das aulas e no desenvolvimento cognitivo dos outros alunos. Como consequência a aluna foi transferida pra a outra sala [...]

Constituindo o terceiro passo, como numa porta de vai-vem, ao olharem as práticas de seus alunos e de seus colegas de trabalho, as participantes começaram a olhar suas próprias práticas pedagógicas, discursivas e não discursivas – suas formas de incluir e excluir os alunos a partir das impressões de seus corpos – e suas próprias práticas de autogerenciamento, o que levou algumas participantes a se verem envolvidas na lógica de mercado do corpo..

Professores são analisados por seus corpos [...]. Como professora de Ginástica que fui, hoje enxergo que neguei os corpos dos meus alunos e meu próprio corpo por não aceitá-los diferente do padrão sarado. (Participante *E*)

As reflexões que se retira dessa experiência para a formação de professores especialistas é que os educadores, ao olhar as suas próprias práticas que lhes dão uma identidade pessoal-profissional, possam verificar que, no seio de sua rotina pedagógica (a escolha e os modos de apresentar certos conteúdos, considerando a forma expositiva, o olhar para os alunos, o deslocamento pela sala e as expectativas em relação à participação dos alunos, bem como suas formas de encantar ou seduzir estes para um determinado conteúdo), podem estar contidos os seus discursos morais ou de valor, que se constroem também a partir das impressões e imagens do sujeito-*corpo* que é nosso aluno e na relação com as imagens e as intencionalidades de si mesmo que a aparência e a dinâmica corporal buscam resolver naquele contexto.

A partir desses quatros movimentos do exercício do olhar (olhar as práticas dos alunos *fora* da sala de aula, olhar as práticas dos colegas de trabalho no contexto da instituição, olhar as práticas dos alunos *em* sala de aula e olhar as suas próprias práticas), a atividade do mapeamento pode ser utilizada então como um ensaio do entendimento das práticas na perspectiva foucaultiana, em que o autor atribui três características: a homogeneidade (as ações que realizam e as técnicas de fazer), a sistematicidade (o domínio das práticas no campo do saber - práticas discursivas - do poder- relações com o outro, e da ética – relação consigo mesmo) e a generalidade (as relações entre os extremos – normal e anormal) (CASTRO, 2009, p. 336). De forma local e dentro do exercício de aproximação e aprofundamento, é sob a primeira característica que pode estar situado aquilo que foi exercitado na atividade dos mapeamentos, a homogeneidade ou a regularidade das práticas, que possibilitam um processo investigativo sobre “o que fazem/fazemos, e de que maneira fazem/fazemos, aquilo que fazem/fazemos?”. Ainda que nessa investigação/construção não se possa identificar “porque o fazem/fazemos”, a não ser que o interesse se expanda para uma pesquisa propriamente dita.

O problema que se impõe no exercício de “mapear” – e aqui não apontamos um limite da atividade, mas a complexidade a ela inerente –, é de entendê-lo e utilizá-lo como exercício do controle, da classificação e estruturação do campo de ação do outro, portanto exercício do poder sobre os alunos e de uns sobre os outros. Não devemos esquecer que a visibilidade nos estudos de Michel Foucault está relacionada à problematização da racionalidade dos espaços e dos tempos, dos dispositivos disciplinares e de controle e dos efeitos do poder no corpo, por isso, temos um grande

número de trabalhos acadêmicos tratando da escola e da escolaridade nesse sentido. Ao mapear, um campo do visível se abre e temos que encarar o fato de que esse novo saber que se adquire ali, no avesso e na origem, é poder – controle das ações sobre os outros. Todavia, abre a perspectiva de podermos entender os modos de subjetivação ali contidos e inscritos no corpo. O que é de fundamental importância é estarmos conscientes sobre: o que vamos fazer com esse saber?

A atividade dos mapeamentos pode especialmente ser inserida como atividade integrante do estágio supervisionado por promover ao professor especialista uma visibilidade dos alunos e outros agentes de uma determinada instituição, possibilitando uma primeira leitura das implicações de ser educador, considerando o sujeito-*corpo* que é. Ver, para além dos dispositivos de controle e disciplinamento, as formas de subjetivação ali visíveis que se constroem na relação com a aquisição do conhecimento, com os conteúdos e com as modalidades didáticas propostas pelo professor e que se inserem nas relações entre ambos. No entanto, ver também a construção poética em seus corpos-identidades, na qual os jovens buscam pertencer dado que corpo, identidade e suas relações não se constituem como repertório exclusivo de professores diretamente ligados ao estudo do corpo, mas o cerne no qual as relações com os alunos se estabelecem em sala para todos professores e, a partir daí, novas ações são construídas.

2.3 AS PROBLEMATIZAÇÕES DO CORPO-IDENTIDADE

A PERGUNTA FINAL

A Pergunta final – PF – foi um instrumento utilizado para a obtenção dos dados, constituindo-se por uma pergunta aberta: *Quais são os limites e as possibilidades de problematização do tema corpo-identidade, didática e adolescência na sua prática pedagógica?*. O objetivo foi identificar nas respostas das participantes as possibilidades de problematizar o tema para a sua prática pedagógica, e também identificar os limites dessa discussão, considerando as diferentes áreas e os campos de atuação dos quais pertenciam.

O termo “problematização” aqui utilizado se refere a questões e reflexões ou um conjunto destas nas quais as participantes poderiam apresentar na produção das respostas da PF a partir do tema discutido. Não usamos o termo na acepção que Foucault faz para tratar da história do pensamento: “como a maneira pela qual se

constituem problemas para o pensamento e quais estratégias são desenvolvidas para respondê-los” (REVEL, 2005, p. 70), mas posso dizer que seguimos seu rastro.

Uma problematização na perspectiva foucaultiana solicita primeiramente a identificação das práticas discursivas e não discursivas dentro da construção dos jogos de verdade num determinado tempo e espaço. Se nesta proposta de formação de professores enfatizamos primeiramente o exercício do olhar, tal como vimos no exercício dos mapeamentos, e as práticas foram trazidas nesse exercício, o segundo momento é começar a levantar questões a partir daquilo que viveu e viu com o seu novo “olhar”, numa perspectiva que coloca o futuro educador num contínuo processo investigativo.

A produção da resposta a PF foi realizada na segunda parte da última aula do curso. Foi solicitado anteriormente às participantes que trouxessem para aquele dia todo o material de leitura escrita (textos, poesias) e todo material produzido para as respostas da Linha do tempo e das Sensações dos estados atuais do corpo. Por se caracterizar por uma pergunta aberta, a análise da PF constou de identificação dos elementos trazidos pelas participantes e as formas de descrevê-los para tentar nos aproximar daquele “lugar” no qual o tema do curso havia deixado seus ecos.

Consideradas as diferenças de cada participante e as suas autorias na maneira de apresentar seus próprios trajetos reflexivos, pôde-se observar que, entre reflexões e questões, as produções escritas das participantes realizadas a partir da PF apresentaram algumas proximidades e que foram aqui identificadas e reunidas em quatro “traços” de aproximação, como veremos:

1. Citando primeiramente a tríade (leituras, práticas e vivências), faz uma problematização da sua prática pedagógica a partir de uma ou mais atividades realizadas no curso e/ou de um ou mais temas abordados no curso (EMC e EIV).
2. Citando primeiramente a tríade (leituras, práticas e vivências), faz uma problematização sobre o corpo, a identidade e a existência, na sua visão de contemporaneidade resultante das leituras, buscando mostrar a importância em discuti-los com os adolescentes e com os outros professores no seu local de atuação.
3. Reflexão pessoal sobre a experiência total do curso, considerando a tríade metodológica (leituras, práticas e vivências) para pensar sobre: o

desenvolvimento moral dos adolescentes; o corpo como veículo de comunicação no momento da aprendizagem; o ensino de arte para crianças e as relações no corpo; o corpo como possibilidades; a tecnologia e o consumo na vida dos adolescentes; a própria adolescência; a relação com seus alunos, vendo-se agora como corpo-identidade “mutante”; e atuação como orientadora ou coordenadora.

4. Reflexão pessoal a partir da experiência na Parte Vivencial do curso, apresentando conflitos, implicações, descobertas, possíveis mudanças na vida pessoal e nas relações pessoais, especialmente com os alunos.

A produção escrita também apresenta “traços” de aproximação com a produção escrita dos mapeamentos ao observarmos que três participantes formulam perguntas:

Quais seriam as novas formas de subjetivação do adolescente da escola e como isso se desdobra em sala de aula, relacionando com a história de vida do professor e seu corpo? (Participante **B**)

Como o corpo é considerado na instituição em que trabalho?(Participante **B**)

O que estamos fazendo do nosso corpo, considerando a forte influência da mídia, do capitalismo, da tecnologia, da genética e da influencia sócio-cultural? (Participante **C**)

Quais as modificações corporais que os nossos adolescentes estão passando?
(Participante **C**)

Quais exercícios físicos posso passar para meus alunos para diminuir a tensão corporal e mental pelos quais estão passando? (Participante **C**)

Quais exercícios físicos posso ministrar para alongar e aquecer, evitando assim lesões? (Participante **C**)

Quais atividades são um auxílio no processo educativo para melhorar a auto-estima desse corpo/identidade que vai se formando, amadurecendo e definindo? (Participante **C**)

O que os alunos pensam dessas experiências corporais em integração aos demais colegas do grupo? Eles passam a ver 'o outro' e a 'si mesmos'. (Participante **C**)

Em quais áreas de conhecimento (saberes) a adolescência é abordada? (Participante **C**)

Que instituições, práticas e discursos tentam cada vez mais moldar os jovens? (Participante **A**)

Este modelo de vida em que vive é fruto de uma reflexão ou apenas de uma relação de dominação? (Participante **A**)

Com exceção da Participante **A**, as Participantes **B** e **C** são formadas em Psicologia, atuando em cargos de orientação. Se por um lado a formulação de perguntas pode refletir o papel ou a função daquele sujeito dentro de uma instituição, por outro, constitui-se como um passo decisivo no papel político e na responsabilidade de ser educador. Como um divisor de águas no trajeto formativo do educador, ela instaura outro ponto perspectivo desse sujeito que simultaneamente realiza duas aproximações. Ao se aproximar daquela situação espaço-temporal e ver a necessidade de colocar ali uma pergunta, ele novamente se aproxima por ter instalado a pergunta e, nesse momento, compromete-se com aqueles, naquela situação.

Acrescentando a esses “traços” de aproximação nas suas produções escritas, observou-se que a importância da Parte Vivencial como um todo e do *contato com outro* foram citados em todas as reflexões, o que novamente nos leva a considerar a Abordagem corporal e de movimento – AbCM – como uma modalidade didática importante para a discussão do tema *corpo-identidade* e que veremos no próximo capítulo.

Os resultados finais da análise da PF mostraram que na produção escrita das participantes se pôde ver inscrito as descontinuidades dos discursos em relação aos seus “lugares” de formação ou aos seus processos identitários de formação, que podem nos indicar os efeitos e os contatos da tríade metodológica em suas formações pessoais e profissionais.

Veem-se nessas reflexões as diferentes posições de um mesmo sujeito no interior da produção de seus textos – a aluna que foi, a adolescente que foi, a aluna de graduação que ainda é ou já foi, a aluna do próprio curso, a coordenadora, a professora e a mãe – e em diferentes arranjos discursivos, assim como as suas formas de enunciação, ora trazendo as experiências do *eu*, ora trazendo suas perspectivas construídas.

Os limites e as possibilidades da problematização do tema para as suas práticas em sala de aula se apresentam primeiramente na expectativa de que aquilo que foi discutido e vivenciado no curso pudesse ser utilizado diretamente na sala de aula, numa transposição didática, o que de alguma maneira, por meio das produções escritas de algumas participantes, foi apontado como possível.

De outro modo, as possibilidades de problematizar podem ser identificadas no campo da visibilidade como prática investigativa do educador em relação aos adolescentes, mas já se inserindo como sujeito-*corpo* nessa mesma prática. Para as participantes, as contribuições promovidas pelo curso como um todo apontam para uma mudança no “olhar” em relação aos seus alunos e às suas práticas.

Alguns fatores apresentados na PF se confirmam também nas respostas do Questionário *on line* quanto à possível mudança na atitude profissional a partir da participação no curso. Os dados mostraram, em primeiro lugar, para uma afirmativa das participantes que já estavam atuando diretamente com a população adolescente, diante de uma nova postura profissional, nos seguintes aspectos: a) uma nova *atuação* na sala de aula e na orientação com professores, pais e alunos, apontada por duas participantes; b) *reflexões* no campo pessoal apontada por duas participantes não formadas; c) mudança no seu próprio *olhar* para os alunos e para os outros profissionais em seus

ambientes de trabalho identificadas em três participantes; e d) *compreensão* das atitudes e dos comportamentos dos alunos, relatada por uma participante. Destaca-se que seis participantes apresentam como conhecimento importante as questões fisiológicas da fase da adolescência e os processos de escolha e pertencimentos aos grupos.

Considerei que o aspecto *c*, embora não mencionado pelas participantes, advém também da experiência de produção dos Mapeamentos em descrever as observações feitas no seu local de trabalho em relação ao tema.

Elas apresentam no Questionário *on line* interesse para futuros cursos, propondo outras temáticas na relação com o tema Corpo como corpo e arte, corpo e crianças especiais, o corpo da mulher na mídia, identidade cultural, modificações corporais e padrões nas relações com as diferentes culturas, mas também sinalizam o desejo de aprofundamento dos temas.

Chama a atenção o tema sobre as “crianças especiais” como assunto de interesse, já apontado nos mapeamentos, considerando os diferentes corpos categorizados dentro do termo “crianças especiais” e todos os processos de diferenciação, exclusão e pertencimento implicados nessa temática, advindo de uma participante cuja área de atuação é de língua estrangeira.

Nas respostas das participantes, observa-se um entrelaçamento entre as atividades realizadas na tríade metodológica – leituras, práticas e vivências –, nas quais buscam, elas mesmas, uma relação entre as formas de trabalho e os assuntos discutidos, como podemos ver no relato da Participante *J*:

Sob a perspectiva da prática das vivências, a principio, houve certo grau de dificuldade de identificação e reflexão acerca do tema “Corpo-Identidade”. Tal estranhamento pode ser interpretado (com o meu olhar de agora) como um processo vivido de ausência de reconhecimento de mim mesma e do outro. Explicando melhor, a dificuldade para esse reconhecimento se deu em contato com o corpo que eu não esperava. Estar tão próxima de quem eu nunca vi, de alguma forma me desconfortava. No entanto, essa sensação ocorreu praticamente até o segundo encontro, quando passamos a ter contato com as teorias e os filmes, juntamente com as discussões pelo grupo levantadas.

Se a experiência das participantes no curso como um todo se vê refletida nesses diferentes lugares identitários; se corpo, identidade e existência são assuntos trazidos para a discussão, buscando uma visão contemporânea; se na formulação de questões vê-se a preocupação com os adolescentes; se nas reflexões pessoais são trazidas as experiências *corporais* que, por sua vez, promoveram uma percepção de si – como veremos mais detalhadamente adiante –; e se o “contato com o *outro*” surge como elemento disparador no desdobramento para a atuação com seus alunos, pode-se dizer que as três instâncias da proposta cumpriram conjuntamente seu objetivo em promover discussão, reflexão, questionamento sobre o corpo, especialmente a relação *corpo-identidade*, mesmo que de forma descontínua.

2.4 OS TEMPOS DO *CORPO*

EXPERIÊNCIA

Apresentamos agora três comentários advindos da Avaliação institucional nos quais o fator “tempo” é destacado.

Comentário 4: Muito bom, recomendo. Estou saindo com vários questionamentos e reflexão a partir do que foi discutido em sala. Seria interessante ter sequência para aprofundarmos o assunto. Módulo II, III. Gostei muito dos filmes.

Comentário 5: O curso foi extremamente qualitativo. Em resposta ao item 2 do Conteúdo a nota só foi 4 por que o curso teve pouca duração, o curso foi tão bom que se fosse mais longo seria ainda melhor.

Comentário 6: A duração do curso foi adequada. O curso poderia ter um tempo maior de duração.

O que se destacou no elemento acima: Comentários (4, 5 e 6) e nos aspectos Conteúdo e Docente⁸⁶ da avaliação institucional foi a duração do tempo do curso identificada pelas participantes como curta. Destacamos no aspecto Conteúdo os itens cinco e seis (5 e 6). **Item cinco:** seis participantes avaliaram com nota cinco (5); três participantes avaliaram nota quatro (4); três participantes avaliaram nota três (3); e uma participante com nota dois (2). **Item seis:** nove participantes avaliaram com nota cinco (5); e quatro participantes avaliaram com nota quatro (4). No aspecto Docente destacamos o item quatro (4). **Item quatro:** nove alunas avaliaram com nota cinco (5); três alunas com nota quatro (4) e uma aluna avaliou com nota três (3)

Um dos aspectos que envolvem o tempo apresentado pelas participantes está relacionado à duração do curso, na possibilidade de continuidade em outros módulos, o que nos leva a pensar na necessidade de aprofundamento em cada assunto discutido, portanto, no desdobramento do interesse pelo tema.

O outro aspecto é a organização do tempo em sala. Como veremos no próximo capítulo, a sala precisava ser preparada para a vivência (buscar colchonetes, retirar as cadeiras e preparar som) e depois para as discussões (colocar as cadeiras e preparar o computador). Havia certa tensão para que as particularidades da experiência de cada participante, nas discussões e nas vivências, fossem respeitadas em seus próprios ritmos em ambas as partes. Esses dois aspectos nos possibilitam discutir o terceiro.

O terceiro aspecto do tempo foi apontado por três participantes na produção das respostas da PF, relacionando-o ao saber da *Experiência* larrosiana, na qual as atividades da Parte vivencial são destacadas como uma “experiência transformadora”, que possibilitou o momento de parar: “parar para pensar”, “pensar mais devagar”, “parar para sentir”, “sentir mais devagar”, “demorar-se nos detalhes”.

Larrosa (2002) nos fala “Sobre a Experiência e o saber da experiência”. Nesse artigo de mesmo título, apresentando primeiramente os motivos pelos quais a experiência – algo que nos passa, que nos acontece e que nos toca – é cada vez mais rara nos dias de hoje. Ele aponta como causa três excessos – excesso de informação, excesso de opinião e excesso de trabalho – e uma falta, a falta de tempo.

Para o autor, a falta de tempo se caracteriza pela fugacidade dos estímulos, sendo substituídos constantemente por outros aos quais deixamos nos submeter,

⁸⁶ Para todos os aspectos avaliados, a nota máxima era 5. Aspecto conteúdo: item 5 – A duração do curso foi adequada?, item 6 – Houve boa continuidade?, item 7 – O nível foi adequado aos objetivos propostos? Aspecto docente: item 4 – Aproveita adequadamente o tempo da aula. Ver Anexo B.

tornando-nos sujeitos excitados, incapazes de silêncio e memória e, nesse sentido, propõe então o “gesto da interrupção”.

A experiência, a possibilidade de algo que nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2000 p. 24)

É nesse sentido que o autor nos propõe olharmos as formas dos processos educativos atuais e pensarmos na educação a partir da dupla experiência e sentido. As participantes, ao trazerem a Parte vivencial como o momento de “parar para pensar”, identificaram nessa atividade o “gesto da interrupção” necessário para que aquela experiência acontecesse.

VIRTUALIDADE

É então na relação entre o tempo e o espaço que podemos começar a questionar o assunto Corpo nas instituições de formação de professores, diante do fato da virtualização do ensino superior, ou seja, a Educação a Distância – EaD – para as licenciaturas. Se o assunto Corpo requer mais tempo para pensarmos sobre ele e um espaço físico adequado, como veremos no Capítulo II, é exatamente no contexto das tecnologias que o corpo será definitivamente expurgado de qualquer experiência na formação do professor.

Diante do quadro de mudanças advindas da explosão das Novas tecnologias digitais de informação e comunicação – NTDIC – vê-se a “necessidade” de preparação dos professores para dominar esse novo ambiente de aprendizagem (virtual) como também prepará-los para os novos papéis que diferem completamente dos atuais, tendo em vista a mudança radical na relação espaço-tempo.

Por outro lado, dentre as justificativas de implementação da EaD, trazemos para essa discussão algumas que parecem se constituir como os seus principais pilares. Primeiramente, Munhoz (2003) aponta a justificativa de que por meio da EaD haveria “chances iguais de acesso a informação e ao conhecimento”, isto é, a perspectiva de uma educação democrática. O que não é possível discutir nesse trabalho.

O segundo pilar é a proposta da EaD ser apresentada como um tipo específico de “ensino para adultos” – Androgia – diferenciando-se, portanto, do ensino para jovens dos quais ainda a convivência presencial seria fundamental. Na contrapartida, a grande crítica e temor à EaD é que esta se torne uma educação por correspondência. O que parece estar explícito acima é que adultos não têm necessidade de encontros presenciais.

Numa postura tecnofílica diante da virtualização do ensino superior e pouca informação das implicações do ensino numa universidade virtual para a formação de professores, Tiffin e Rajasingham (2007, p. 57) apontam que:

Não conhecemos nenhuma pesquisa significativa que demonstre que a interação entre alunos e professor faça diferença para o ensino, a não ser, logicamente, que o corpo esteja envolvido no ensino, como por exemplo ao pronunciar palavras de língua estrangeira. Mas isso não quer dizer que não haja diferença. A verdade é que simplesmente não sabemos o que é essa diferença ou se ela é importante. A pesquisa do ensino tem se preocupado com os aspectos cognitivos do ensino e com a mensuração de resultados padronizados. Não possuímos metodologias de pesquisa que possam levar em conta os aspectos afetivos do ensino e o impacto dos sorrisos, de um franzir do cenho, da alegria e das explosões de raiva.

O que devemos considerar por trás dessa afirmativa são as questões econômicas nas quais o ensino virtual se apresenta como salvação e solução para as políticas públicas de formação de professores, que é um dos grandes problemas educacionais brasileiros, por meio da lógica de produção na compressão tempo-espço, substituindo na formação de professores as trocas de experiências pessoais pelas ferramentas tecnológicas.

A questão presencial de professor e aluno não atinge somente a sua relação com a aprendizagem, uma vez que no “contato” *on line* perde-se exatamente aquilo no qual Tiffin e Rajasingham (2007) não conseguem responder, pois para esses autores as expressões podem ser substituídas por avatares virtuais.

A visibilidade das minúcias da pele, o olfato, a evidência dos suores, o olhar mais doce, um “suspirar”, um “bocejar”, uma saída da sala, uma boa gargalhada, enfim uma série de sensações advindas na presença atual do outro apontam para o que Trivinho (2007, p. 339) nos apresenta sobre o *cyberspace*: “[...] é o universo mais sofisticado de processamento de um sistemático assassinato simbólico da alteridade, em sua existencial concreta”.

Por outro lado deve-se considerar que com o avanço tecnológico o uso de câmeras – webcams - na EaD -, já está em desenvolvimento, mas é sobre uma outra ordem de visibilidade – fluxos de imagem, sons, textos, figuras,etc. - que nesses ambientes virtuais são estabelecidas as trocas com o *outro*.

No entanto, ao considerarmos o corpo nas experiências de formação de professores, o tempo bem como o espaço físico real são fatores fundamentais que possibilitam o encontro com o *outro*, não somente por uma visibilidade atual, mas pela possibilidade sensorial e tangível.

REMEMORAÇÃO: A LINHA DO TEMPO

Considerando que a parte vivencial do curso teve destaque dentro da tríade metodológica na produção das respostas das participantes, e que, na análise dos dados, observou-se um entrelaçamento maior entre os elementos da parte vivencial, as atividades da Linha do tempo, Abordagem corporal e de movimento, Estética da identidade e Sensações dos estados atuais do corpo foram trazidas separadamente para essa discussão por motivos didáticos, mas não sem destacar seu entrelaçamento.

A Linha do tempo – LT – constituiu-se numa atividade de rememoração, pertencente à parte vivencial da proposta, realizada pelas participantes a partir de perguntas formuladas pela pesquisadora. As respostas deveriam ser registradas por escrito, nas quais relacionassem ou identificassem como acontecimentos de sua própria história de *corpo-identidade*. *O que diziam de você sobre seu corpo e seu nome (familiares, amigos etc.)? Quais foram as primeiras mudanças fisiológicas? Quais foram as primeiras modificações que realizaram em seus corpos? A quais grupos pertenciam e por quê?* Entre outras.

O exercício de rememoração buscou um enlace com o período da adolescência numa tentativa de identificar as mudanças, as modificações e as experimentações feitas

em seu corpo e suas decorrências, considerando as formas de se socializarem e pertencerem aos grupos – familiar, escolar, comunitário – que vivenciaram em suas vidas durante esse período. Numa tentativa de desfamiliarização e desnaturalização de suas próprias constituições, aqui os saberes e poderes foram considerados locais, ou seja, dentro do contexto socioescolar em que as participantes viveram, tendo como base a questão: *Como tornei o que sou?*

Deve-se considerar que, numa perspectiva foucaultiana, para que a LT se configurasse em um estudo genealógico da identidade no processo histórico de sua escolarização, implicaria um trabalho com arquivo (com documentos oficiais e não oficiais da instituição escolar, entre outros), no qual as participantes viveram esses processos, trazendo então os domínios de saber – áreas de conhecimentos –, os tipos de normatividade e as formas de subjetivação daquele período, naquele espaço. Isso não seria possível no formato do curso.

Nos dados obtidos, as participantes do curso em sua produção escrita e relatos espontâneos apontaram, entre outras atividades, a LT como uma atividade importante que permitiu uma restituição e ressignificação de suas próprias histórias na construção da suas identidades. As participantes trazem, entre outros, os fatores marcantes e as modificações que realizaram em seus corpos ou as diferentes maneiras de vestir de acordo com os grupos a que pertenciam. Podemos perceber a questão do pertencimento na fala da Participante **J**:

Eu me lembrei que eu participava de grupos diferentes: o pessoal da igreja e o pessoal da balada. E que me vestia diferente também nos dois grupos.

Já no relato da Participante **M**, vemos que os efeitos do exercício da LT aparecem não somente como rememoração das suas experiências naquele período, mas também como uma ressignificação destas a partir da relação “dentro-fora” na constituição de sua identidade.

Como experiência de modificações corporais, posso hoje buscar entender em mim, atos que até pouco tempo ainda me pareciam estranhos. Dentro da didática do curso, através das atividades e da linha do tempo, tive a oportunidade de estudar meu próprio

corpo, não só como corpo biológico, questões genéticas e científicas, mas também como pessoa externa e internamente, saber o por que hoje sou como sou, entender minha identidade.

Conjuntamente com o exercício das Sensações dos Estados Atuais – SEAC –, que veremos mais adiante, pôde se verificar que a atividade da LT permitiu trazer as experiências vividas fixadas numa imagem de si, possibilitando vivenciar o tempo como um jogo de ir e vir, não somente como um antes e um depois, mas como um espaço do presente sempre em estado nascente no mesmo sujeito-*corpo*. Tal experiência não deixa de se constituir como uma experiência nebulosa, sem certezas, que o nosso próprio imaginário, como “instância mediadora e organizadora das experiências humanas” (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 9), encarrega-se de realizar a partir de diferentes experiências com imagens.

Nesse sentido, como poderemos observar no relato da Participante **D** abaixo, o exercício da rememoração pôde trazer imagens novas em relação ao real vivido.

[...] o curso me ajudou a relembrar do meu próprio corpo na adolescência de uma maneira diferente e mais carinhosa do que normalmente lembrava, que a minha adolescência não se limitou somente a uma gravidez, houve outros momentos muito agradáveis e engraçados.

Deve-se considerar que a rememoração se constitui como um processo sempre seletivo, isto é, lembramos daquilo que se quer dar a ver e ouvir sobre um determinado acontecimento de nossa própria história para nós mesmos ou para os outros e, por outro lado, constitui-se também na possibilidade de formação de novas imagens bem como da deformação das imagens vividas.

À rememoração, está implicada uma imaginação que não obedece, necessariamente, uma linearidade temporal. O exercício da LT passa a ser então uma percepção no presente e não mais um retorno a um tempo fixo e exterior – ao passado. Ao dar significado ao vivido – às suas imagens das inscrições sociais e culturais –, ao reconstruir suas próprias histórias elas abrem novas possibilidades de invenção de si

mesmo. O corpo se torna assim um campo de possibilidades na própria temporalidade como “campo de presença” em que:

Só se compreende o papel do corpo na memória se a memória é não consciência constituinte do passado, mas um esforço para reabrir o tempo a partir das implicações do presente, e se o corpo, sendo nosso meio permanente de “tomar atitudes” e de fabricar-nos assim pseudopresentes, é o meio de nossa comunicação com o tempo, assim como com o espaço. (Merleau-Ponty, 1999, p. 246)

O ato de rememorar utilizando a ideia da linha coloca as experiências em uma mesma paisagem e então é possível ver a comunicação entre as dimensões temporais (passado, presente e futuro) nessas mesmas experiências, e aqui a LT se torna rede, campo de possibilidades de novas percepções de si, atualizadas.

Outras formas de abordar a LT foram apresentadas pelas participantes. Como a Participante **D** mostra abaixo, o curso como um todo se apresentou a ela como uma colcha de retalhos, que pode ser identificada por uma variação de atividades propostas, “costuradas” pela LT.

Mas a colcha de retalhos realmente se monta, se costura, através das linhas do tempo. No início parecia sem sentido ficar vasculhando as várias caixinhas da memória para relembrar, por exemplo: Quais foram as primeiras mudanças corporais que se lembra? [...] Não conseguia amarrar a linha do tempo com as vivências em sala de aula, já com os textos era mais fácil. O caminho foi traçado propositadamente de uma maneira muito feliz. Na primeira aula saí muito confusa com a vivência, porém, muito satisfeita. Através das discussões em sala de aula, as ideias e dúvidas se encaixavam e um novo olhar sobre vários temas foram despertados.

De outro modo, esse relato mostra um pouco do conflito gerado entre as diferentes propostas apresentadas pela pesquisadora para se pensar e discutir o tema, mas também um compromisso e uma aposta da participante na proposta que estava sendo feita ali.

Nas observações em sala de aula, pôde-se notar que, ao fazer as perguntas da LT às participantes, havia um estranhamento revelando um certo conflito em acessar essas histórias e memórias. No entanto, apesar do conflito e também por causa deste na produção escrita, a LT foi apresentada pelas participantes como um elemento fundamental para as reflexões sobre o tema proposto, dirigindo seu pensamento para os adolescentes, como podemos verificar nas Participantes **B** e a Participante **C**, embora essa última relacione a LT com as demais atividades do curso.

Quanto às possibilidades de reflexão que o tema do curso promoveu, considero importante citar a realização da Linha do Tempo e seus desdobramentos, uma vez que ela é um convite, um estímulo para que possamos nos reconhecer como adolescentes a partir da lembrança (e possível re-significação) de acontecimentos corporais vividos na adolescência e experienciados por intermédio da Linha do Tempo. Entendo esse exercício como um disparador para que também se torne possível compreender os processos pelos quais atravessam os adolescentes durante esta etapa da vida.”
(Participante **B**)

Eu, através do estudo das práticas, discussões, textos, filmes, poesias, linha do tempo, mapeamento etc., me vi como adolescente nas primeiras passagens e modificações corporais [...]. Coloquei-me no lugar dos adolescentes com quem pude trabalhar e ao colocar-me como adolescente pude ver a importância do papel do educador [...].
(Participante **C**)

Pode-se dizer que “colocar-se no lugar do outro” – nosso aluno – não traduz todas as tarefas, responsabilidades e necessidades diante do processo educativo, mas é um exercício que nos possibilita, mesmo que hipoteticamente, ver numa outra perspectiva sobre os acontecimentos em nosso entorno.

Nota-se que as participantes no exercício da LT, ao entrarem em contato com suas próprias histórias do período de sua adolescência, conseguiram entender alguns processos de sua constituição social na relação *corpo-identidade*; perceber sua

corporeidade na relação dentro-fora; refazer uma imagem de si; e se colocar no lugar do outro (adolescente) para pensar como educador.

CAPÍTULO II
A ABORDAGEM CORPORAL E DE MOVIMENTO

Para começar a trazer uma discussão sobre a relação *corpo*-identidade dentro do âmbito acadêmico nos considerando como sujeito-*corpo*, é necessário, de imediato, duas ações: 1. Afastar, amontoar ou retirar as cadeiras (Fotos 1 e 2)⁸⁷, identificando, portanto, a inadequação da sala para as atividades corporais cujo ambiente necessita ser acolhedor em termos de temperatura, espaço amplo sem cadeiras e disponibilidade de materiais que não precisem ser constantemente trazidos para a sala de aula⁸⁸; e 2. Trocar as roupas menos flexíveis por roupas adequadas ao trabalho corporal, retirar os sapatos, os saltos altos e os acessórios (brincos, pulseiras anéis, cintos etc.). Despir-se de certa identidade, tocar na imagem corporal, colocar o pé no chão.

Essas duas ações – retirar as cadeiras e trocar as roupas –situam-se na perspectiva de que ao nos referirmos ao corpo temos imediatamente que considerar uma predisposição dos participantes ao movimento corporal – parado ou em deslocamento no espaço físico –, buscando escapar de certa acomodação e conforto que a posição sentada nos traz no ambiente acadêmico se comparado à proposta de mover-se diferentemente das formas cotidianas, juntamente com um grupo de pessoas que não se conhecem.

1. POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM

Na análise dos dados, os elementos mais destacados da Abordagem corporal e de movimento – AbCM – foram o *contato com o outro, com os materiais* e o *movimento criativo*, todos relacionados com o exercício de reflexão realizado por meio das perguntas sobre as atividades das Sensações dos estados atuais do corpo – SEAC – e da Linha do tempo – LT. Nos dados obtidos, foram identificados três aspectos que a AbCM suscitou nas participantes: *Limites e possibilidades do corpo*; *Reflexões sobre o tema do curso*; e *Transposição das atividades para uso pedagógico* com seus próprios alunos.

Os Limites e possibilidades do corpo foram associados à superação dos seus próprios limites e “aptidões” corporais (limites físicos, força, flexibilidade); aos limites relacionais (desconfiança, medo, vergonha, fuga); ao corpo como possibilidades em

⁸⁷ Todas as fotos deste trabalho se encontram no Anexo D.

⁸⁸ Como foi o caso dos colchonetes, gentilmente cedidos com a autorização do Prof. Dr. Carlos Bezerra de Albuquerque, atual diretor do Centro de Práticas Esportivas da USP

relação às diferentes maneiras de se movimentar; e a experiência da abordagem como dor e prazer em relação a esses mesmos limites.

As *Reflexões sobre o tema* foram citadas em relação às diferenças e semelhanças entre os corpos e as identidades; à consciência e sensação de existência do seu próprio corpo e o reconhecimento de si como sujeito-corpo; às possíveis associações entre experiência da vivência e a forma de se relacionar com os alunos; à observação sobre as formas de contato corporal entre crianças e a perda de contato entre adolescentes (do seu local de trabalho); à vivência modificadora a partir do uso de materiais; ao “resgate do seu próprio eu”; à força da materialidade do corpo; à importância da motricidade; à valorização de olhar no olho do outro; à valorização do contato físico; às relações entre as vivências e as ideias de Piaget, Wallon e Vigotsky sobre o relacionar-se com o outro; à associação entre a vivência e o que requer a experiência no conceito de Larrosa (2002) como: “pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar e escutar mais devagar”.

Na *Transposição* das atividades para uso pedagógico, dois temas puderam ser identificados neste item: corpo e disciplinarização; e corpo e aquisição de conhecimentos. Duas alunas sinalizaram a possibilidade de transposição das atividades propostas no curso para um posterior trabalho corporal com seus próprios alunos de duas maneiras.

A primeira cita-o como um dispositivo “calmante” para os alunos e, portanto, pode-se entender como uma ideia do uso disciplinador das atividades corporais como atividades físicas, esportes, técnicas corporais e determinadas vivências que vêm sendo historicamente utilizadas na “formação de cidadãos”. Por outro lado, considerando que essa participante trabalhou com alunos da Fundação Casa e que inúmeras e complexas questões estão envolvidas na vida e na relação com esses alunos – como, por exemplo, o risco de vida –, os resultados podem ser promissores, não necessariamente para o disciplinamento do corpo, mas nas possibilidades de entrar em contato consigo mesmo e com outro.

A segunda maneira apontada pelas participantes indica a transposição das atividades das vivências como meio didático de incorporação de determinados conhecimentos – como, por exemplo, o ensino de Ciências. Esse último se direciona para um campo de conhecimento relacionado com a Pedagogia vivencial

Os três aspectos apresentados acima apontaram a importância da experiência pessoal vivenciada na AbCM como experiência mediadora de caráter reflexivo para a

prática docente. Esses dados nos propõem que, antes de pensarmos o corpo na educação, é no corpo mesmo do professor que as considerações, as observações, as implicações podem ser suscitadas. Há um sujeito-*corpo* que entra na sala de aula, com sua motricidade, sua fala e sua sexualidade e que, querendo ou não, percebendo ou não, estabelece um jogo de aproximação e/ou de distanciamento com seus alunos.

De que maneira o corpo foi abordado na parte vivencial do curso e quais elementos dessa abordagem puderam suscitar a reflexão sobre o tema corpo-identidade?

A AbCM foi constituída de exercícios⁸⁹ de respiração, mobilidade articular e alongamento; massagem; movimentação criativa; contato ativo com os materiais e com o *outro*, entre outros.

A proposta para a atividade da AbCM⁹⁰ não foi seguir uma lógica de espelhamento entre teoria e vivência, ou seja, o que se lê ali, se experimenta aqui, não se constituindo, portanto, como um substituto corporal das teorias sobre o corpo ou sobre a identidade, tratadas nos textos, ou das imagens e dos conteúdos tratados nos filmes, nas poesias e nos vídeos. A AbCM proposta foi uma tentativa de intensificar a sensação de sentir-se corpo, a corporeidade das participantes, *na* relação corporal entre elas.

2. O DENTRO-FORA E O FORA-DENTRO

Com relação às vivências, achei muito interessante, pois é uma prática da qual não estamos habituados. Estas experiências reforçaram a ideia de que era de extrema importância e urgência fazer uma atividade física. Meu corpo demorava a reagir e doía. No entanto, com o passar do tempo começou a se tornar não só dor, mas também prazer, foi uma vivência interessante. Olhar, reconhecer eu e o outro. (Participante **A**)

Esse relato da Participante **A** mostra, em primeiro lugar, o que pode acontecer nos primeiros contatos com a fisicalidade do corpo para aqueles que não fazem nenhuma atividade física, ressaltando que, embora já saibamos dos bons efeitos físicos,

⁸⁹ Essa composição foi feita a partir dos estudos e práticas como professora de Educação Física e Dança em diferentes níveis de ensino, bem como das experiências como bailarina e coreógrafa,

⁹⁰ As atividades da AbCM foram registradas em DVD anexado no final do trabalho

psicológicos e sociais da prática da atividade física, não se quer aqui impor uma ideia prescritiva de qualquer que seja a prática.

Em segundo lugar, reflete fielmente a trajetória das participantes nas atividades da AbCM, iniciando o olhar para o plano físico (ossos, músculos e articulações), identificando os seus limites físicos; depois a descoberta do prazer da movimentação criativa; e por último o encontro com o *outro*, final da AbCM, conforme as descrições que seguem.

2.1 MOVIMENTAR

“É por princípio que toda percepção é movimento”

(Merleau-Ponty, 2003, p. 212)

Antecedendo os exercícios de movimentação criativa, contato ativo com os materiais e com o *outro*, que trazem os corpos *em* relação no espaço físico, foram propostos os exercícios de respiração, mobilidade articular e alongamento muscular, fazendo parte do que considero os *primeiros contatos com o corpo*.

Os contatos sem deslocamentos e os contatos ativos bem como as massagens, como veremos mais adiante, permitem-nos sentir ossos, músculos e articulações pelo próprio processo do contato com o chão, com a parede e os materiais, bem como com o corpo da companheira no contato direto e na massagem por meio do toque. No entanto, especificamente, os exercícios de mobilidade articular e alongamento muscular foram selecionados para permitir aos participantes entrar em contato com os elementos básicos do movimento – os ossos, as articulações, os músculos – por meio de movimentação simples, a fim de criar condições básicas para poder participar das atividades seguintes sem risco de lesão.

Os exercícios que compuseram os *primeiros contatos com o corpo* foram realizados sempre no começo da abordagem corporal, sendo planejados e replanejados durante o curso na tentativa pedagógica de adaptação às condições psicofísicas das participantes.

O plano central teve como princípio primeiramente fazer sentir as condições atuais do corpo de cada uma por meio da movimentação de suas articulações – tornozelos, joelhos, ombros, pulso, cotovelo, quadril etc. – nas posições deitada, sentada e em pé. Tratou-se aqui de dar atenção à mobilidade articular de cada uma. Num segundo momento, propôs-se observar por meio de exercícios de alongamento as

condições musculares – mais tenso, menos tenso, mais flexível, menos flexível. Com uma base respiratória de apoio, a forma de trabalho utilizando o alongamento visa manter os níveis de flexibilidade⁹¹ que o participante já tem, possibilitando, no entanto, ao executante que realize os movimentos com mais eficácia e menos gasto energético. Isso significa que embora a sensação após o exercício seja agradável, nesse trabalho muscular, não há aumento significativo dos ângulos articulares. De outro modo, esses primeiros contatos possibilitam conscientizar-se do corpo e de suas partes (Fotos 3 e 4).

Um terceiro elemento dos primeiros contatos com o corpo foi a respiração, trabalhada de diferentes maneiras. Embora esta seja primordial para a manutenção da vida, na maioria das vezes, não damos atenção a ela, pois a mecânica da ventilação torna-se um processo automático e ritmado, exceto em situações de risco físico, doenças respiratórias e outras patologias ou, ainda, em estados alterados da psique.

Os exercícios respiratórios possibilitam o sujeito perceber os movimentos internos do corpo entre o *inspirar* – entrada do ar que, ao penetrar nos pulmões, realiza uma expansão da cavidade torácica interna devido ao abaixamento do diafragma e a elevação das costelas – e o *expirar* – abaixamento das costelas e retorno da posição relaxada do diafragma. Esses movimentos internos permitem, em primeiro lugar, perceber as limitações da expansão respiratória, a respiração no seu dia a dia e seus efeitos na postura, na forma anatômica, na extensão muscular, na mobilidade articular e na dinâmica de movimento de cada um.

Deve-se considerar que o próprio exercício de atenção à nossa respiração pode gerar certo desconforto psicofísico – angústia respiratória – que, por sua vez, altera o ritmo da respiração. Por outro lado, antes mesmo de conseguirmos obter um relaxamento da musculatura envolvida, a respiração permite-nos atualizar a sensação dos estados do corpo e expressar as condições de comunicação e troca com o ambiente, seja essa troca de gases (oxigênio – gás carbônico) ou relacional.

Tais exercícios foram realizados primeiramente junto com os exercícios de mobilidade articular e alongamento muscular de forma individual e, posteriormente, em duplas.

No exercício respiratório, no qual a atenção está voltada aos espaços internos do seu próprio corpo, ao realizá-los em duplas, apresentam-se duas informações aos

⁹¹ Flexibilidade é o nome dado à “qualidade física básica responsável pela execução voluntária de um movimento de amplitude angular máxima, por uma articulação ou conjunto de articulações, dentro dos limites morfológicos, sem o risco de provocar lesão” (Dantas, 1989, p. 33).

sujeitos no momento da inspiração: o movimento interno de seu corpo que expande para fora e o contato com o outro que essa mesma expansão pode promover. Nesse exercício, realizado em duplas, a intenção foi de possibilitar às participantes uma troca de sensações corporais, por meio dos contatos que elas começavam a estabelecer (Fotos 5, 6 e 7).

2.2 TOCAR

PELE E TÔNUS

Ao trazer o *contato* como elemento-guia da abordagem corporal, o *tocar* – tocar-se e tocar o *outro* – tornou-se um aspecto fundamental que permitiu às participantes trazer a sensação de sentir-se corpo – sujeito-*corpo* –, se observado pelos estudos sobre a pele e sobre o tônus.

A pele, como superfície do corpo considerada vital para a nossa sobrevivência, constitui-se como o mais extenso órgão que recobre todo o corpo e em termos físico é o externo máximo da nossa fisicalidade

Montagu (1971) e Anzieu (1989) sinalizam as várias funções da pele diretamente relacionadas ao plano físico. Ambos afirmam a simultaneidade funcional quanto a entendê-la como um espelho do organismo revelado pela umidade, textura e cor, ou seja, pela sua aparência, e também concluem que tais sinais da aparência refletem nosso estado psicológico.

Do ponto de vista psicanalítico, mas não se afastando da estrutura e função da pele em termos biológicos, Anzieu (1989) afirma que a pele é tanto um dado de origem biológica quanto imaginária e sua localização se constitui simultaneamente tanto como um sistema de proteção que nos permite nossa individualidade, como o primeiro lugar de troca com o outro, que pode ser observado na relação mãe-bebê. Nessa direção, ao nos apresentar os dados etológicos, grupais, projetivos e dermatológicos, o autor nos convida a pensar a pele como nosso envelope psíquico, um Eu-Pele que, ao se configurar como superfície de inscrição⁹² e lugar da para-excitação⁹³, revela as marcas

⁹² Termo utilizado por Anzieu (1989) para a pele e por Michel Foucault para o corpo em diversos trabalhos.

⁹³ Para-excitação: relacionada às funções maternas perante as demandas físicas do bebê e aos significados que esta dá às necessidades deste. Na perspectiva de Anzieu (1989), a função de para-excitação da pele constitui esta como superfície densa para impedir o excesso de estimulação e simultaneamente porosa para permitir as trocas com o ambiente.

dos acontecimentos (exterioridade) e as inquietações psíquicas (interioridade), simultaneamente. Ao começarmos os exercícios, a Participante **B** assim se expressa:

Sabe, professora, quando você começou a falar dos contatos e então começamos com os exercícios, imediatamente me lembrei que tive muitos problemas de pele na adolescência. (Participante **B**)

O tônus muscular, por sua vez, é um fenômeno primordial para a atividade humana, tendo sido bastante estudado em diferentes áreas como a Psicomotricidade, a Educação Física, a Neurologia, a Psicossomática, entre outros. Esse fenômeno se caracteriza por uma contínua contração muscular – diminuída no repouso – que se mantém em todos os músculos do corpo (exceto em situações patológicas). Esse estado de contração muscular é que nos permite ficar em pé e realizar movimentos, podendo ser alterado de acordo com as nossas emoções.

Coste (1978) identifica que esse fenômeno pode ser estudado em três aspectos: como fenômeno nervoso, isto é, tem sua origem nos centros nervosos superiores; como elemento primordial das funções motrizes como: andar, correr, saltar, equilibrar-se etc.; e como personagem e cenário das emoções e da comunicação, o que significa que o tônus adota também uma função comunicativa, um diálogo tônico que se estabelece desde os primeiros momentos de vida entre a mãe e o bebê

A pele e o tônus muscular juntamente com o volume dos ossos e músculos dão o formato do corpo sobre o qual vai coincidir a nossa aparência, e decorrentes desta, as impressões sobre nós mesmos e sobre os outros. É por meio deles que ocorrem as trocas afetivas, representando assim – pele e tônus – uma sobreposição das camadas da comunicação.

O tipo de tônus muscular (hipertônico, hipotônico e equilibrado) e sua plasticidade não são absolutamente constantes. Eles variam de acordo com os acontecimentos internos e externos, caracterizando-se simultaneamente como inscrição do exterior e enunciação do interior num dizer corporal que se concretiza afirmativamente, ou não, por meio da fala.

Pele e tônus se constituem assim nas primeiras camadas do corpo no qual, ao ser tocado, vai permitir reconhecer uma presença de si mesmo e do outro, mas também a presença dos objetos que tocamos e manipulamos.

O TOQUE-MASSAGEM

O toque foi explorado no exercício da massagem. Embora considerando os diferentes objetivos e sensações provocados pela massagem – bem-estar, alívio, repulsa, dor, prazer etc. – relatadas pelas participantes, pode-se afirmar que o inerente à massagem é a sensação de estar presente, ao ser tocado, mesmo que essa sensação de presença se configure psicologicamente em ausência, ou seja, mesmo no acontecimento do toque, podemos “estar” em outros espaços de fixação.

Nessa direção, o toque na proposta aqui apresentada se constituiu na tentativa de trazer às participantes as duas primeiras instâncias da *presença* – de si mesmo e do outro – por meio da automassagem e da massagem no outro, respectivamente. Isso foi identificado pelas participantes em seus relatos em sala de aula imediatamente após os exercícios, mas também em suas produções escritas, como podemos observar na Participante *M*.

Passei a prestar mais atenção em mim, e até mesmo nos outros, em relação a tudo que está relacionado ao corpo [...]. Lembro que após a primeira aula, assim que cheguei em casa, quando estava no banho, “senti” o toque da água tocar o meu corpo, o toque dos meus pés no chão, o toque da roupa e pude notar que antes o toque era para mim algo despercebido.”

A massagem como técnica se constitui numa forma de tratamento temporário, realizada por outra pessoa – fisioterapeuta ou especialistas da área – prescrita para variados fins terapêuticos, sendo reconhecida pelos seus efeitos sobre a dor, a circulação sanguínea e linfática, o tecido muscular, as fáscias⁹⁴ musculares, o sistema nervoso, a pele, os ossos, o metabolismo e a psique. Os tipos de toques⁹⁵ utilizados no curso foram: tapeamentos, amassadura, toques leves, tamborilamentos e alisamentos com pressão moderada e leve, realizados individualmente (automassagem) e em trios.

⁹⁴ Fáschia: tecido fibroso relativamente frouxo que envolve o corpo como um todo à pele (está sob a pele), mas pode também ser encontrada no revestimento de músculos e órgãos – fáscias profundas. Sua constituição depende da sua localidade. Localizando-se na envoltura dos músculos, sua constituição é flexível, permitindo os deslizamentos entre grupos musculares. Sob a pele – fáschia superficial –, seu tecido conectivo frouxo é muito rico em gorduras (Gardner; Osburn, 1977).

⁹⁵ Ver CD – em anexo.

A primeira instância dessa presença foi proporcionada por meio do exercício da automassagem – eu me toco – que se constituiu de tapeamentos e pressões leves a moderadas e intermitentes com a intenção de fazer sentir o volume muscular e a extensão e largura dos grandes e pequenos ossos.

A automassagem é uma experiência que pode nos fazer identificar a ambiguidade do corpo apontada por Merleau-Ponty (1999), na qual o corpo não é nem puro objeto, quando está na situação passiva de tocado (por si mesmo), nem puro sujeito – como uma substância distanciada do corpo –, quando está na situação ativa de tocante (em si mesmo). Sendo o mesmo corpo nas duas experiências – de tocante e de tocado –, ao sentir-se a si próprio, há um impedimento de considerarmos o corpo apenas como objeto. A unidade sensível que o corpo é aí já se manifesta.

A segunda instância da presença – ser massageado pelo *outro* – constitui-se numa experiência que nos dá a presença deste *outro* por meio da forma como este, o tocante, toca-nos. O tipo de toque, o ritmo, a temperatura, a tonicidade e a aproximação das mãos, bem como as características da pele das mãos que tocam, informam as condições físicas e afetivas dessa presença – do tocante – que pode ser prazerosa ou não para o tocado, e que promovem ao tocado a percepção do contorno e do volume do seu próprio corpo, isto é, nessa experiência, como num espelhamento tátil, ao sentir que se é tocado pelo *outro*, é a *si mesmo* que se sente. Essa afirmação vai ao encontro do que Merleau-Ponty (1999) diz: “uma certa experiência externa implica e acarreta uma certa consciência do corpo próprio” (p. 277).

De outra forma, podemos “inspecionar” nosso corpo, saber sua forma, sentir seu cheiro, mas não por inteiro, tal como poderíamos fazê-lo com outro objeto, o qual por meio de diferentes posições no espaço nos seria acessível uma inspeção ilimitada. A experiência perceptiva na perspectiva de Merleau-Ponty (2006) nos deixa uma lacuna-limite e simultaneamente nos faz aprender que o fenômeno do nosso corpo é distinto “dos puros significados lógicos”. Nessa direção, há que se diferenciar a experiência perceptiva do toque do outro e de nosso próprio toque nas partes que conseguimos ver do nosso corpo (região peitoral, abdômen, membros superiores e inferiores) daquelas que, a partir do pescoço, não podemos vê-las com os próprios olhos. Somos impossibilitados de ver nossos olhos, orelhas e nuca, senão por uma imagem no espelho, que não nos dá todas as perspectivas dessa visão, e aí a experiência só pode ser tátil-muscular.

Juntamente com as sensações advindas da pele (rugosa, lisa, quente etc.) e o que elas suscitam cada vez que se é tocado (considerando o toque: com pressão, leve, intermitente, direto etc.), as duas instâncias da presença – do tocante e do tocado – vão se configurar em trocas contínuas que estabelecem uma dinâmica entre tensão e relaxamento muscular entre ambos.

O toque também foi trazido pela Participante **H** na relação com o ensino:

Ao longo das séries é reforçada a classificação, estudamos tudo separadamente, e quando vamos estudar o corpo físico anatômico no 5º ou no 8º ano os alunos têm medo de tocar no corpo do outro, de desenhar o corpo do outro, de pensar no corpo como algo vivo e seu. Tudo parece muito fora, lá na planta, lá na floresta, lá com os animais, lá no estômago, lá no cérebro e esquecemo-nos de refletir que o meu corpo é vida, é afeto, é relação com tudo e com o outro.”

Tocar e deixar ser tocado não é uma tarefa fácil de se propor num curso de curta duração, pois requer um certo tempo de convívio entre as participantes. No entanto, três aspectos são importantes de ressaltar: o primeiro é que a seleção dos toques foi realizada já considerando essa questão; o segundo é que, apesar do desafio do toque, havia uma aposta no próprio curso, por parte das participantes, que viabilizou mais facilmente essa proposição; e por último que, na maioria dos exercícios propostos para serem realizados em duplas ou em trios, foi necessário a participação da pesquisadora para completar ora uma dupla ora um trio, o que coloca em destaque que se os alunos se sentiam expostos, a professora-pesquisadora estava também sob a mesma exposição, o que naquele momento se mostrou importante, colocando professora e alunas na mesma situação.

Por fim, há um reconhecimento das participantes da importância do toque na infância e na adolescência – já apontado na constituição dos Dados –, mas apresentado pela Participante **I** no mesmo patamar de importância da comunicação:

Acredito, mais que nunca que a comunicação é essencial, assim como o toque [...]

2.3 CONTATAR

Seguindo a mesma perspectiva do toque e da presença que lhe é inerente, os exercícios de *contato* também puderam promover nas participantes a sensação de ser corpo ou *eu corporal* por meio de exercícios propostos sobre duas linhas de trabalho: o *contato sem deslocamento* e o *contato ativo*.

OS CONTATOS SEM DESLOCAMENTO

O *contato sem deslocamento* se caracterizou por dois momentos de atenção: 1. Atenção ao contato do corpo com as roupas, buscando chamar a atenção à textura das roupas que estavam vestindo e a compressão ou a suavidade do tecido sobre a pele; 2. Atenção aos pontos de contato das partes do corpo no chão, tentando chamar a atenção para os pontos de tensão e distensão e para as assimetrias das partes do corpo na posição deitada.

Este exercício pôde ser experimentado na posição deitada, com os joelhos flexionados ou não, mas também na posição em pé. Por meio desses contatos, era possível realizar micromovimentos para sentir melhor a roupa e os demais contatos do corpo no chão.

OS CONTATOS ATIVOS

Para o *contato ativo*, foram elaborados exercícios que pudessem promover uma atenção ao corpo inteiro e suas partes *em movimento*. Foram realizados inicialmente mediante o contato contínuo com o chão, com a parede e com os materiais, trabalhando de forma individual, em trios e quartetos e, por último, no contato físico direto com outro integrante.

Os exercícios de contato ativo com o chão e com a parede (Fotos 8 e 9) foram realizados na forma de rolamentos na horizontal (chão) e na vertical (parede), com a proposta de atenção a cada mínima parte do corpo que estabelecia o contato. Mais uma vez aqui, é o volume, o peso, os ossos, a pele e o tônus que podem ser identificados pelo executante, bem como os contornos de seu corpo e a sua própria maneira de se movimentar a partir da informação dada.

No contato ativo individual realizado na horizontal (chão), as participantes mostram-se mais ansiosas em realizar o rolamento do que a de identificar cada parte do corpo no chão. No entanto, na observação do exercício realizado em trios e quartetos, pôde-se perceber uma participação atenciosa entre os integrantes promovendo o respeito ao tempo individual daquele que estava sendo rolado. Nos exercícios de contato ativo no plano vertical, por se caracterizar como uma movimentação mais incomum que os demais realizados até então, as dificuldades para efetuá-lo vieram seguidos de um estranhamento das participantes, num primeiro momento, que foi resolvido no decorrer do curso após os demais exercícios de contato.

Os contatos mais destacados das vivências foram aqueles com os materiais e com o outro que, como numa devolutiva, trazem para a Participante *M* a percepção, relatada na sensação de presença e descoberta de si, que é corpórea, mas fundamentalmente motora.

“O que achei muito interessante é que pude notar uma percepção mais atenciosa à questão do contato, tanto com o outro (ser humano, animal) como também com o outro (objeto). Durante as vivências em sala, pelas atividades com os balões, tecidos, movimentações, dinâmicas, pude perceber um ‘eu’ que antes era desconhecido” [...].

Um segundo tipo de contato ativo foi proposto pelo manuseio com os *materiais*: a bexiga (Fotos 10 e 11) e o pano⁹⁶. O uso de materiais permite certas investigações ao participante. A primeira se constitui na atenção a textura, volume e forma do material por intermédio do contato com este, mas também na maneira como se segura o objeto, com quais partes do corpo pode-se equilibrá-lo ou estabelecer um contato contínuo no corpo.

Outra pesquisa foi verificar que tipos de movimentos no espaço podem experimentar, tendo o material parado – ex: o pano no chão –, a partir dos significados que esse mesmo material incita. Assim, essa investigação sobre o material pode trazer conflitos internos, mas também incita a buscar soluções por meio de seus próprios recursos físicos-motores e psíquico-cognitivos para responder a uma determinada pergunta: Como fazer o material ficar em determinada posição? Em qual posição do

⁹⁶ Devido a problemas técnicos, não foi possível o registro fotográfico do uso do pano no curso.

corpo o material pode rolar? O que quero fazer com o material? Por onde devo começar? Com quais partes do corpo pretendo elaborar o movimento? Etc.

As atividades individuais com a bexiga tiveram maior aceitação do que com os panos. Nas atividades com a bexiga, houve o comparecimento de todas as participantes, já na experiência com os panos começamos com oito participantes e, embora as demais alunas tivessem chegado no decorrer da aula, não quiseram participar dessa parte vivencial. De todos os momentos do curso, talvez esse tenha sido o mais delicado, pois algumas alunas que não participaram nesse momento começaram a rir – zombaram – daquelas que estavam nas atividades, causando nestas, mesmo que momentaneamente, constrangimento e perda de envolvimento com aquilo que estavam fazendo.

Por outro lado, a reversibilidade das percepções externa e interna, naquela experiência, pode ser observada como possibilidade de contato com os visíveis e invisíveis do corpo, na presença do outro ou não, e que aparecem nas falas das Participantes *E* e *I*.

Quando existiam ‘olhos externos’ a dificuldade foi maior ainda, pois além da quebra de barreiras ainda houve a preocupação com o julgamento de quem nos olha”.

(Participante *E*)

Na penúltima aula com os panos, foi uma das melhores aulas para o meu interior.

(Participante *I*)

O que essas atividades com os materiais nos propõe a pensar é que para além de uma motricidade inerente possibilitada pela pesquisa criativa na relação corpo-objeto, que nos permite o reconhecimento da identidade do objeto, nossa ação perceptiva nos revela a existência de camadas constitutivas nas quais os pontos de ancoragem espacial – para onde esse objeto me leva? – e os campos de presença – a rede dos tempos presente, passado e futuro – são vivenciados no mesmo ato. As individualidades e os históricos pessoais se apresentam na dinâmica do movimento que se mostra naquela experiência. Ficamos expostos como se estivéssemos do avesso.

Por último, esses exercícios de contato com os materiais nos propõem a pensar em um conhecimento sobre o ato de pesquisar tão importantes na formação do professor

e na orientação com nossos alunos sobre qualquer que seja o objeto: físico ou epistemológico.

As situações de aula do curso foram trazidas, sempre que possível, para a discussão da relação professor-aluno. A situação da Participante *E* citada acima pôde ser retomada com todas as participantes em outro momento do curso quando trabalhamos com o texto de Pereira (2007), que trata dos regimes de pertencimento, e de Zuim (2008), que identifica a ironia e o sarcasmo do professor apreendido pelos alunos. Foi nesse momento que as alunas que participaram da atividade com o pano puderam falar sobre seu constrangimento. Como alunos e educadores, quantas vezes não passamos por essa situação quando nós mesmos, ou alguns de nossos colegas, ficamos mais expostos em sala de aula?

O CONTATO COM O OUTRO INTERMEDIADO PELA BEXIGA

O terceiro tipo de contato ativo é o contato com o *outro intermediado por um material* (Fotos 12 e 13), com a proposta de que o material – nesse caso, a bexiga – não caia no chão. Nesse contato, ocorre outro tipo de experiência na qual a sustentação do material vai ocorrer pela movimentação contínua entre os participantes. O tônus, em suas dimensões nervosa, motora e comunicativa, vai estabelecer o encontro entre os sujeitos, podendo provocar não somente certo desconforto pela aproximação, mas simultaneamente um reajuste no tempo da movimentação, na percepção do que o outro quer e necessita, mas também do que ele não quer e rejeita. Um encontro que evidencia as resistências ao contato com o outro; resistências às suas próprias experimentações; e os enfrentamentos com o novo que as diferenças corporal-identitárias do outro nos provocam. É o começo de um diálogo tônico, ainda que intermediado pelo material.

Após os primeiros momentos de resistências, observou-se nas participantes a passagem do controle de si mesmas para o “rir de si mesmas”, advinda não só da dificuldade de manter o contato, mas das diferentes posições adotadas pelo corpo para não deixar a bexiga cair. Isso possibilitou a cumplicidade e a atenção entre elas, um diálogo necessário à pesquisa sobre aquilo que estava sendo realizado, de tal forma que, quando foi proposto trocar de parceira para continuar a pesquisa, havia um sentimento geral de perda, pois sabiam que iriam passar novamente por outras resistências e ajustes, sem garantias de dar certo.

OUTROS CONTATOS: BRINCAR

Os contatos ativos apresentados acima foram vivenciados mais de uma vez durante o curso, sendo intercalados por outras propostas de contato, mantendo a intenção da aproximação entre os sujeitos e a criatividade de seus movimentos, fundamentais para o contato ativo direto entre os parceiros. Em alguns momentos, nessas outras propostas foram utilizados diferentes gêneros musicais e diferentes andamentos – lento, médio e rápido – para gerar complexidade ao movimento.

A partir das atividades individuais e em duplas anteriormente vividas, mas diferentemente destas, nesses novos exercícios, manteve-se o princípio de contato seja com chão, com as mãos ou com os olhos, buscando também uma forma lúdica de se movimentar, embora o resultado da adaptação ao exercício e ao outro pudesse gerar uma descontração.

Constituindo parte do aquecimento corporal, foi proposto às participantes, primeiramente, uma forma de *aquecimento* (Fotos 14 e 15), em duplas, de forma lúdica, na qual elas teriam que elaborar formas de espreguiçar e se alongar, mantendo-se de mãos dadas. Num segundo e terceiro momentos, a proposta foi feita com um número maior de pessoas – trios ou mais – e depois com o grupo todo da classe. Começam aqui de forma mais dinâmica, os primeiros contatos com o outro, as primeiras preocupações com este e os primeiros desajustes entre ambos. Uma forma de estar próximo e de começar a perceber as possibilidades do corpo.

O segundo deles foi a proposta de movimentar-se a partir de alguns verbos de ação como: arrastar, deslizar, rolar, empurrar, puxar, girar etc., que foram experimentados individualmente e depois novamente em duplas e trios *promovendo o movimento no corpo do outro*. Quando realizado em duplas e trios (Fotos 16 e 17), causou certo estranhamento no começo e depois muita descontração.

Dois fatores são importantes de serem considerados. O primeiro é que as ações solicitadas impõem certa familiaridade entre os integrantes e, dependendo da forma como movimentamos o outro e da maneira como o outro nos recebe, o exercício pode se transformar em aborrecimento com desconforto físico ou numa atividade lúdica. O segundo fator é que, ao escolher o chão como superfície de exploração desse exercício, algumas questões entram em jogo.

Explorar o corpo em movimento requer um espaço higienizado. No entanto, separando as questões higiênicas que envolvem o uso desse espaço de experimentações, devemos considerar que a possibilidade de experimentar movimentos no chão depois de adultos é rara, pois este se constitui socialmente como o espaço proibido.

O chão é o lugar onde nossos pés – calçados – pisam e sobre o qual podemos adotar a posição em dois apoios, de modo que, simbolicamente, ficar em pé representa o momento no qual se abandona uma ideia de animal para tornar-se humano. Assim, podemos considerar que algumas regras sociais como “saia do chão!”, “não coloque a mão no chão!”, “pare de se arrastar!” podem sinalizar essa passagem. O chão é onde o mendigo se abriga, onde todo lixo se acumula, onde o “louco” retorna, onde os jovens se acomodam e onde a criança brinca-pesquisa. Entretanto, é também o lugar do desmaio e da morte, é o lugar onde simbolicamente nos sentimos – Me senti no chão! – quando alguém nos diminui afetivamente, intelectualmente, socialmente, moralmente etc.

Dessa maneira, os estranhamentos não estão relacionados somente com aquele com o qual realizo os movimentos, mas também *onde* os realizo e dentro de que tipo instituição, espaço físico etc. “O que vão pensar de mim?”

O outro exercício proposto foi o *pêndulo* – um quase cair – efetuado em trios no qual os participantes, na posição em pé, promovem um movimento de pêndulo no parceiro do meio, sendo segurado ora por um, ora por outro parceiro. Posteriormente, esse exercício foi vivenciado tendo o grupo todo realizando os apoios.

O exercício do pêndulo (Fotos 18 e 19), como vários outros exercícios propostos no curso, tem a característica de promover experiências com nosso corpo que habitualmente não vivenciaríamos. Ele permite ao sujeito-pêndulo exercitar a confiança naqueles que o seguram e promove aos apoiadores a atenção ao peso do corpo daquele que está sendo sustentado. Tal como nos rolamentos na qual um participante é rolado pelos demais, o contato no exercício do pêndulo ocorre pelas mãos, mas sempre com certo esforço para sustentar o outro.

No começo, houve uma desconfiança e medo de cair por parte de todos aqueles que ficaram como pêndulos. Estabelecida a confiança e entendido o exercício, aos poucos, essas sensações foram sendo suavizadas e o “sujeito-pêndulo” pôde experimentar o movimento com mais segurança, deixando-se situar à nova paisagem espacial que aquele desequilíbrio promovia e estabelecendo outras associações de estabilidade.

Com a intenção de que o contato direto entre os corpos fosse realizado com a menor resistência possível, a preocupação ficou voltada para que a abordagem corporal tivesse uma sequência pedagógica que pudesse, aos poucos, trazer às participantes a experiência da proximidade corporal. Nesse sentido, o exercício de *criar espaço para o outro* (Fotos 20 e 21) ofereceu aos participantes a experiência de se posicionar de diferentes maneiras no espaço, buscando a promoção de um espaço para o outro passar.

A atividade em si solicita das participantes a criação desses espaços de forma contínua, na qual, ao término da passagem do companheiro por um espaço que tenha sido criado para ele, esse último já formule um espaço para o anterior. Além de criar um diálogo dinâmico entre os corpos, promove novas formas de movimentação e proximidade à outra companheira. Esse exercício foi vivenciado de maneira prazerosa pelas participantes, mas não sem dificuldades em relação à elaboração do espaço a ser proporcionado ao outro, pois para criarmos espaço para o outro, é necessário “olhar” para esse espaço numa tentativa de experimentar outras formas de nos colocarmos nele, para num segundo momento podermos oferecer o *lugar* para o outro.

Nas discussões em sala promovidas pelos textos e filmes em relação à formação dos grupos e às formas de pertencer a eles, o exercício de *criar espaço para o outro* foi trazido por uma das participantes como um ponto de encontro ao que fazemos ou deixamos de fazer nas relações em grupo. Quais são os espaços que promovemos para o outro nas configurações grupais as quais pertencemos?

Outra proposta apresentada para os alunos foi o *uso da voz* juntamente com a exploração dos movimentos, reunindo as experiências já vividas com a respiração. A partir da exploração de sons vocais⁹⁷, emitidos pelas participantes, utilizando especificamente cinco vogais (a, e, i, o, u), elas foram estimuladas a criarem individualmente movimentos dentro do conceito de *kinesfera* trazido por Rudolf Laban⁹⁸ e que pode ser representada como uma esfera imaginária em volta do nosso corpo de forma tridimensional – largura, profundidade e altura –, constituindo os limites que podem ser alcançados nas extensões mínima, média e grande dos movimentos de braços e pernas em todas as direções sem sair do lugar. Dessa maneira, pode-se dizer que carregamos nossa *kinesfera* para todos os outros espaços físicos de convivência.

⁹⁷ Ver no DVD - em anexo.

⁹⁸ O húngaro Rudolf Laban (1879-1958) foi artista plástico, coreógrafo e pesquisador que criou uma análise de movimento também conhecida como Sistema Laban ou Análise Laban de Movimento. Em decorrência desse sistema de análise, ele também criou a *Labanotation*, que se constitui num sistema de registro – descrição e notação – do movimento humano. Sua teoria serviu como base para diversas áreas de conhecimento: Dança, Teatro, Educação Física, Fisioterapia, entre outros, e se espalhou pelo mundo.

Primeiramente, foi utilizada a voz, isto é, emitir o som de uma vogal parada na posição em pé. A timidez e a falta de respiração profunda inibem a vocalização livre e não permitem sentir a vibração do som no corpo, sendo este um dos elementos com os quais as participantes tiveram que lidar. Tão diferente quanto rolar na parede e dar minuciosa atenção a cada parte do corpo que faz o contato, emitir o som de uma vogal e mantê-la pelo tempo de ar que inspirou é um exercício que solicita nossa coragem de exposição.

O resultado desse exercício é que, através das vibrações do som – na cabeça, na garganta, no peito –, podemos sentir a interioridade do corpo físico; na aparência sonora do som que produzimos, nossos estados psíquicos e em seu efeito circular, situados com o *outro* no espaço psicofísico, um eco de nós mesmos, de nossas intencionalidades, de nossos receios, a presença de nós mesmos.

Ao serem solicitadas a explorar os movimentos dentro de sua kinesfera pequena e média, mantendo e emissão do som, pôde-se notar, no começo, a mesma timidez, considerando todo o processo criativo proposto nesse exercício que unia voz e movimento. Aos poucos, ao começarem a explorar a kinesfera grande – que implica uma extensão máxima do corpo e pode ser comparado a uma forma de “espreguiçar” em pé mais elaborada –, as participantes já se mostravam mais à vontade e começaram a arriscar diferentes movimentos.

Os dois elementos, voz e espaço pessoal, foram trazidos nessa proposta por estarem absolutamente relacionados na comunicação e com os quais podemos olhar a sala de aula:

[...] não compreendo os gestos do outro por um ato de interpretação intelectual, a comunicação entre as consciências não está fundada no sentido comum de suas experiências, mesmo porque ela o funda: é preciso reconhecer como irredutível o movimento pelo qual me empresto ao espetáculo, me junto a ele em um tipo de reconhecimento cego que precede a definição e a elaboração intelectual do sentido. (Merleau-Ponty, 1999, p. 252)

O exercício da voz pode trazer primeiramente às participantes a noção de que nossa subjetividade e a do *outro* podem ser afetadas por nossa própria voz. Simultaneamente possibilita questionar como utilizamos nossa voz e nossa kinesfera em

sala de aula e os efeitos na combinação entre o espaço utilizado para dar conta do gestual que acompanha a fala na mediação com o conhecimento e com os alunos.

Posteriormente, esse exercício foi realizado individualmente em deslocamento e em duplas como numa conversa e foi aos poucos seguido pelo exercício de *espelhamento* (Fotos 22 e 23).

O *espelhamento* é um exercício que permite a exploração do movimento como um desafio para o outro integrante, mas também numa busca constante, tal como os demais exercícios realizados em duplas, de ajustar-se no tempo e na expressividade do movimento do outro integrante, mas sem o contato corporal entre eles.

Realizado entre duas parceiras, o jogo do “espelho” propõe que a liderança dos movimentos – quem propõe primeiro – alterne-se o tempo todo, ora satisfazendo um, ora satisfazendo outro, ou ambos simultaneamente. O exercício se constitui numa busca constante da simultaneidade e semelhança dos movimentos, de maneira que aquele que assiste não consiga identificar quem propôs primeiro: há uma *liderança alternada*.

No *espelhamento*, o contato entre as participantes ocorre por meio do olhar: olhando o seu próprio movimento, atento para perceber as possíveis mudanças propostas pelo outro – mudança de liderança – e olhando-se nos olhos, um do outro, mas mantendo a visão periférica para poder criar conjuntamente os movimentos.

“O contato físico e visual aproximaram as identidades que, ao mesmo tempo, viviam/sentiam as descobertas do que o corpo tem como possibilidade.” (Participante

G)

Nota-se que o fator da simultaneidade na qual o próprio exercício incide é apresentado pela Participante **G** na dinâmica entre a aproximação das identidades e das possibilidades criativas que “viviam/sentiam” em seu próprio corpo. O aprofundamento do exercício nos permite não somente a exploração criativa dos movimentos do corpo no espaço, mas uma integração e uma entrega ao outro que impõe uma atenção redobrada aos desejos e limites desse outro e antecipa a percepção da mudança da liderança, evidenciando, para o observador de fora, o ajuste ou o desajuste das imagens que eles formam esteticamente.

O jogo do *espelhamento* transforma-se assim no jogo do toque e do contato contínuo mediante o olhar que se mantém no mesmo ponto: ora no olho do *outro*, ora no

próprio movimento que realiza. Sendo simultaneamente visíveis – que pode ser visto – e vidente – que pode ver –, há um encontro de imagens refletidas sobre o que cada um é naquele momento para o outro e, no mesmo movimento, o que é para si mesmo. Vidente e visível diante de seus invisíveis surgem simultaneamente no mesmo sujeito nesse “olhar que apalpa”, que envolve o outro e, na combinação dos movimentos, que criam simultaneamente uma comovimentação.

O CONTATO ATIVO DIRETO

O *contato ativo direto* se constituiu no contato dos corpos em movimento (Fotos 24, 25, 26 e 27), vivenciado como um grande desafio para as participantes, já que nesse exercício, mais que os anteriores, a proposta de contato vai expor, mais explicitamente, a sua maneira de ser-corpo, as tentativas de ajustes entre os sujeitos-*corpos* e as dificuldades de dimensões variadas que diferem das primeiras experiências do toque, citados anteriormente.

Deve-se considerar que o grau de contato estabelecido entre as participantes no curso, embora mantendo o princípio da técnica criada por Paxton, ou seja, manter o contato improvisando na movimentação, não se configurou propriamente na dança proposta por ele, mas nas prerrogativas desta. Em primeiro lugar, porque o objetivo do contato aqui não foi a aprendizagem da técnica, mas se sentir corpo e, a partir dessa experiência, identificar as possibilidades da abordagem corporal para pensarmos a relação *corpo*-identidade. Em segundo lugar, para desenvolver a técnica, levaríamos certo tempo para que o contato entre as pessoas pudesse ser explorado com mais calma, com outros materiais e num piso mais adequado.

O contato proposto foi um exercício realizado em duplas, tentando manter o máximo de atenção e envolvimento das participantes. O que pode ocorrer nesse exercício são toques leves entre as partes do corpo que, diferentemente do contato proposto por Paxton, visivelmente não flui e não desemboca em movimento contínuo. Todavia essas ocorrências fazem parte do processo de aproximação, de ajuste, de estabelecimento da confiança e do respeito e de identificação ou não com o outro, no qual não se pode ter controle dos desafios ali presentes.

Juntamente com as questões que envolvem o contato direto entre os corpos – afinidade, inibição, conscientização, condições músculo-articulares entre outras – em

todos os exercícios das vivências realizados pelas participantes, manteve-se a proposta de que as soluções deveriam ser pesquisadas no próprio corpo, na comunicação entre os sujeitos-corpos, sem o uso da fala. Uma comunicação silenciosa que priorizava uma escuta corporal na imbricação dos sentidos do tato, da propriocepção e da visão, levando-se em consideração as particularidades corporais de cada uma. Nesse sentido, as participantes ficaram atentas às contínuas mensagens e aos sinais enviados e recebidos entre ambas, permitindo ou não o contato, mudando, ampliando ou diminuindo os pontos de apoio, promovendo possibilidades de equilíbrio, desequilibrando e gerando outras posições e deslocamentos no espaço físico.

Nesse jogo, no qual se comunica sem falar, simultaneamente se percebe corpo e percebe o outro-corpo. No mesmo ato em que nos propomos a experimentar as infinitas possibilidades de contato em movimento, mais informações nos chegam sobre o movimento-pensamento que somos e o movimento-pensamento que o outro é. Nesse jogo, não pensamos antes de realizar o movimento. O movimento é o pensamento.

As superfícies dos corpos-identidades se encontram. Aquilo que somos/estamos naquele momento, um pensamento-movimento, uma sensação-ação, organizam-se numa intercorporeidade, numa corporeidade dos corpos.

Tal como as diferentes formas de envolvimento com textos e filmes, bem como as preferências por uma leitura ou outra, as trajetórias reflexivas, os níveis de aprofundamento na realização dos Mapeamentos e as memórias na Linha do Tempo, na Abordagem Corporal e de Movimento como um todo, observou-se também, nas participantes durante as aulas, as diferentes formas de encarar os desafios para dar soluções às propostas de movimento em seus próprios corpos.

De outro modo, as respostas advindas da Pergunta Final refletem as diferentes experiências pessoais ali vividas nesse tipo de abordagem, que proporcionaram não somente uma reflexão sobre o corpo, a identidade, a relação professor-aluno e os adolescentes com os quais estavam em contato (atuando no ensino, nas observações de estágio, na orientação e em outras atuações), como podemos ver no relato da Participante *I*, mas também reflexões sobre a dificuldade de lidar com o novo, com o desconhecido como podemos perceber no relato da Participante *M*:

Outro aspecto que chamou bastante a minha atenção no curso foi a relação com o outro, do ponto de vista da construção corporal. Algo bastante significativo na

adolescência, já que parte da construção identitária do jovem é feita a partir do outro (sentir-se pertencente a algum grupo específico). (Participante *I*)

Dentro das atividades realizadas em sala de aula, também através das vivências, notei que às vezes nós, seres humanos, temos dificuldade de lidar com o outro (pude perceber principalmente através da movimentação em duplas). Essa dificuldade encontrada durante as aulas, nos remete a pensar nas práticas pedagógicas, pois em tais práticas encontramos a mesma situação, a dificuldade de lidar com outro, com o novo e com o desconhecido. (Participante *M*)

A formação de duplas na realidade dos contatos é um exercício de comunicação no qual conflitos, estranhamentos, identificações, recusa, comodismos, medo de se expor e de se indispor com a outra pessoa ficam expressos na própria movimentação dos pares. Aqui, pele e tónus, como duas camadas da comunicação, estabelecem ou não uma relação agradável, e o interior de cada um fica virado para fora, exposto, mas no limite e na medida em que se pode e quer se expor. São relações de trocas possíveis.

Em algum momento do contato entre os corpos, pôde se ver um “lampejo” de *continuum* de movimento, uma “experiência” compartilhada no silêncio, mesmo se configurando, às vezes, como uma “afinidade de raspão”, mas não sem desafios ao mudar de parceira ou ao mudar de lugar na classe e, a cada novo encontro, via-se um outro brilho nos olhos, um espreguiçamento mais expandido, uma atenção mais detalhada, um sorriso que não se tinha visto antes.

A *dificuldade* de tocar veio acompanhada da *necessidade* de tocar, relatada pelas participantes espontaneamente durante as aulas e também nas produções escritas, sinalizando, assim, alguns limites e possibilidades da própria abordagem.

A Abordagem corporal e de movimento promoveu então a visibilidade do corpo que se é e que o *outro* é pelo movimento, pelos contatos, que por sua vez permitiram a experiência simultânea do tocar e ser tocado no palpável e no impalpável do corpo, no invisível secreto do visível que se mostra naquele que sente e naquilo que cria.

3. ESTÉTICAS DA IDENTIDADE

O NOME

Estéticas da identidade foram atividades realizadas com as alunas também de forma criativa para tratar mais de perto questões da identidade *no* nome e *no* corpo.

Em meados do curso, foi apresentada às participantes uma proposta de elaboração do seu próprio nome em dois momentos: primeiramente no papel e, depois, por meio do movimento. Para a proposta no papel, a elaboração do nome poderia ser efetuada de forma livre, utilizando os materiais disponíveis em sala (papéis de diferentes cores, cola, lápis preto, lápis de cor, caneta e tesoura) e outros materiais disponíveis que tivessem e que quisessem utilizar. Nessa atividade (Fotos 28 e 29), as participantes poderiam desenhar, pintar, fazer colagens etc., para representar seu nome.

Alguns relatos espontâneos durante o exercício revelaram a satisfação, mas também as dificuldades de concretizar suas intenções no material que, quando não superadas, implicaram num descontentamento aparente. Outra queixa das participantes foi verificar que o resultado da produção apresentava para elas mesmas uma imagem de si da qual não trazia satisfação. Não foi proposto nem proibido falar sobre a experiência da atividade ou apresentar o resultado final para a classe, mas as próprias participantes deixaram os trabalhos sobre as carteiras de modo que todas pudessem ver.

Num segundo momento, foi proposto, dentro de um determinado tempo, elaborar uma apresentação do seu nome em voz alta, representando-o simultaneamente por movimentos livres, que poderiam ser gestuais ou não. Nesse exercício, o resultado da elaboração individual seria apresentado para toda a classe num grande círculo. A cada apresentação individual, todo o grupo repetia os movimentos ali apresentados, até completar a volta toda e as elaborações de todo o grupo.

Elaborar o nome por meio de uma movimentação se constitui na experiência de construção de um movimento abstrato, ou seja, é possuir o corpo em movimento separado de nossas tarefas habituais para brincar com ele na experiência estética, tal como fazem os dançarinos em suas danças criativas. Na produção final desse trabalho, observou-se em algumas participantes que o risco da exposição, por vergonha ou medo de não conseguir elaborar o movimento, manifestou-se juntamente com a vontade de

concretizar destas. Havia claramente uma fronteira ali para ser transposta e da qual a desistência definitiva significaria uma “morte” sem renascimento e uma quebra na dinâmica de todo o grupo que, naquele momento, exercitava-se como tal.

Tanto a elaboração no papel quanto no movimento, mesmo que não fossem realizados partindo de seu próprio nome, puderam representar ali um perfil, um estilo de seu autor, uma identidade. Podemos observar no relato da Participante *E* um pouco dessa experiência no curso:

“Parece tolice dizer que existe um “eu” desconhecido dentro de mim mesma que há 22 anos conheço-me como ser humano, porém, isso mostra que diversas vezes não damos atenção e até mesmo não conhecemos o nosso próprio corpo, a nossa própria identidade. Como experiência corporal foi isso que o curso propiciou, o resgate do meu próprio eu, a construção da identidade [...]”

Como atividades estéticas, o processo de elaboração passa por imagens, memórias, imaginação e papéis que representam naquele grupo e coloca em evidência a relação entre o impulso gerador da produção, as habilidades – com o material e com o próprio corpo – e o resultado final. O ato de criação pode ser um renascimento, um redirecionamento, uma reconstrução ou mesmo um reconhecimento de si.

IMAGENS DO CORPO-IDENTIDADE

Uma terceira proposta para trabalhar com a identidade foi deixar-se fotografar pelo outro – algumas partes do seu corpo (Fotos 30 e 31) –, com o critério de buscar definir aquilo que cada um achava que caracterizaria a identidade do outro.

As intenções dessa atividade foram primeiramente tentar aproximar a ideia de que formamos uma imagem de nós e do outro também a partir de certas partes, de certas características da vestimenta e dos acessórios que se usa. Fazer ver que, mesmo na fragmentação, há a possibilidade de ver um todo que nos atrai, que nos convida a olhar e que vez ou outra insere uma marca da qual identificamos como sendo o outro. Por outro lado, mostrar que aquilo que se vê e reconhece como sendo o outro, para esse outro, nem sempre lhes parece familiar como imagens que se tem de si mesmo.

Em segundo lugar, a intenção foi se aproximar da ideia de que aquilo que intencionalmente colocamos sobre o corpo: um brinco, uma pulseira, um batom etc., mostra-se como parte integrante do corpo-identidade.

As fotos foram veiculadas *on line* entre as participantes.

POÉTICAS DA IDENTIDADE

A poética da identidade foi uma proposta de criação poética a partir das imagens que as poesias apresentadas em sala puderam suscitar. Sete participantes criaram suas próprias poesias. A Participante **B** entregou um CD de jazz e uma reflexão escrita falando sobre a improvisação como vamos ver a seguir; a Participante **H** entregou uma poesia sua e um desenho; e a Participante **F** entregou a letra de uma música. Foram entregues sete produções escritas pelas próprias participantes e duas expressões artísticas de outros autores.

(Participante A)

“Pelo lado de dentro ou colocar dentro?”

Dentro de onde?

Sabemos mesmo da nossa alma?

É possível conhecer a alma de quem quer que seja? Ou apenas o resultado dela?

No fundo somos corpo ou superficialmente somos alma?

Não estamos já invertidos?

Respostas? Só quando não mais precisarmos delas”.

(Participante B)

“O imaginário resultante da última aula é como o Jazz e o improviso. O corpo em sua plenitude, enquanto espontâneo, criativo e belo”.

JAZZ (1 de janeiro de 2010 por Pedro A)⁹⁹

“A vida é improvisos. Seja um comportado solo de piano moderato *ma non troppo*, seja um louco jazz estudado.

Só esqueci de saber que o improvisado só se faz do que se tem aprendido. Improvisado é maquiar o de sempre na caxola. De modo que viver e acordar o mesmo, na mesma cama com a mesma ceroula, no mesmo quarto com uma posição diferente.

O que é uma grande mentira

Viver é desaber”

(Participante C)

“A outra pessoa é resistente,

quando quer ela se opõe

Mas é frágil quando a persigo.

É clareza e apoio,

Mas pode ser um corpo frio

Quando não se deixa envolver,

Mas eu insisto e recebo

Resposta, às vezes não mostra os

Segredos que encobre com

seu olhar de coração.”

⁹⁹ Acessado pela Participante **B** em: <http://oblocodenotas.wordpress.com/>.

(Participante G)

Meu corpo, minha identidade

“Por fora, imagem vista, pensada, julgada.

Adequada aos padrões, adaptada aos valores ou não...

Por dentro, um vazio repleto de mim,

Cheio de mim

Indecifrável para o outro

Adorável para mim...

Confortável, profundo vazio feliz

Livre por estar preso em mim.”

(Participante H)

“A semente que adormecida

está não sabe

o que acontecerá quando

nela cair uma gota

de água, mas

na sua essência já

está gravado este processo

de rompimento.

A semente morrerá e ela nutrirá

um novo ser.

Assim somos nós,

Assim é o nosso corpo...

A nossa alma nutre as verdades

Instauradas

Dentro de nós. É a essência do divino eu vai nos formando todos os dias

Pois só precisamos enxergar

O topo da montanha".

(Participante K)

O Outro e Eu

O outro é alguém que não sabemos.

O outro é alguém que não conhecemos

Aproximamos-nos...

Mas nunca o deciframos.

Segredos

Sonhos

Virtude

Que tal um pouco de atitude?

Olhar

Sentir

Expressar

Estamos prontos para agir?

(Participante L)

“Um outro corpo se transforma no que ele quiser, o meu também pode ser o que eu quiser.

Um outro corpo é duro inflexível ou mole e frágil, mas pode ser diferente se quiser.”

(Participante J)

“O que há no outro que não consigo enxergar?

O que é esse outro que não está em meu lugar,

Que mistérios desse universo eu poderia...

Desvendar

Revelar

Simular...

O que será esse outro estar?

È onde eu jamais pensei em chegar...”

CORPO

C

FORA

R

P

DENTRO

(Participante F)

NX ZERO – Espero a minha vez

Se o medo e a cobrança

Tiram minha esperança

Tento me lembrar de tudo que vivi

E o que tem por dentro, ninguém pode roubar.

Descanso agora, pois os dias ruins todo mundo tem.

Já jurei pra mim não desanimar

E não ter mais pressa pois sei que o mundo vai girar

O mundo vai girar

Eu espero a minha vez

O suor e o cansaço fazem parte dos meus passos

O que nunca esqueci e de onde vim

E o que tem por dentro ninguém pode roubar

Descanso agora, pois os dias ruins todo mundo tem

Já jurei pra mim não desanimar

E não ter mais pressa

Eu sei que o mundo vai girar

O mundo vai girar e eu espero a minha vez

E eu não to aqui pra dizer o que e certo e errado

Ninguém tá aqui pra viver em vão

Então é bom valer a pena

Então e pra valer a pena, ou não.

Os dias ruins todo mundo tem,

Já jurei pra mim não desanimar

E não ter mais pressa, pois sei que o mundo vai girara.

O mundo vai girar.”

CAPÍTULO III
AS SENSACIONES DOS ESTADOS ATUAIS DO CORPO

1. OS ESTADOS DO CORPO

A atividade que chamamos de Sensação dos estados atuais do corpo – SEAC – foi uma atividade específica na qual se interrogam as participantes sobre as sensações naquele momento sobre seus corpos, especificando as sensações da pele, do tônus, das partes do corpo e do corpo como um todo, considerando o peso, a forma e a relação com a maneira por meio da qual se movimenta, ou seja, com sua motricidade. Essa atividade foi realizada algumas vezes, antes da AbCM, e outras vezes depois desta, para que elas pudessem primeiramente identificar as sensações do corpo logo que chegavam aos nossos encontros e posteriormente os efeitos ali instalados após as experiências com a abordagem corporal.

Deve-se considerar que o exercício de dar atenção às sensações do corpo foi um componente constituinte de toda AbCM, como já apontado no capítulo anterior. Todavia, ao trazer a atividade para um momento específico da aula, as perguntas ali feitas foram de outra especificidade, permitindo em primeiro lugar parar para pensar, sentir o corpo em seu estado atual e, em segundo lugar, retornar às experiências anteriores de contato ou de movimento criativo com novos dispositivos de interrogação como é o exemplo da atenção voltada para a pele e para o tônus (*Como está minha pele: lisa, rugosa ou outras características? Como está meu tônus muscular: rígido, flexível ou?*), mas também em relação à imagem do formato do seu corpo (largo, estreito, alto, baixo etc.).

O outro modo de trabalhar com as SEAC foi interrogar as participantes sobre as características do seu corpo baseadas em critérios de análise do movimento. Palavras que se formariam a partir das sensações e das imagens de si na sua dinâmica de movimento.

Considerando a importância do movimento na constituição da dinâmica entre a imagem e o esquema corporal, e a partir dessa dinâmica, a implicação com a identidade corporal, as perguntas disparadoras nesse novo enfoque foram baseadas na *Expressividade* que se constitui em uma das Categorias de Movimento do Sistema Laban.

Fernandes (2002), com enfoque no ator-dançarino, a partir dos estudos da teoria labaniana, classifica os movimentos em quatro categorias: Corpo-Expressividade-

Forma-Espaço, conhecidas internacionalmente como *Body-Effort-Shape-Space*¹⁰⁰. Essas categorias permitem analisar e registrar o movimento efetuado, mas também criar novos movimentos a partir de uma dada informação sobre as características do movimento. Exemplo: realize um movimento rápido e direto com os dois braços.

A *Expressividade*, que pode também ser conhecida como *Esforço (Effort)* por outros autores, é uma categoria que se refere à dinâmica do movimento, podendo ser analisada nas situações estéticas, mas também nas situações cotidianas. Essa categoria, por sua vez, é constituída pelos fatores *fluxo, peso, tempo e espaço*, que possibilitam identificar a maneira pela qual nos movemos. O fator *fluxo* refere-se à possibilidade de movimentação mais livre ou mais controlada; o *peso* refere-se ao grau de força utilizada para a realização de determinado movimento – forte e leve/fraco; o fator *espaço*¹⁰¹ traz a forma de atenção realizada durante o movimento e que se refere à intenção direta ou indireta; e o *tempo* se constitui na variação da velocidade do movimento, podendo ser acelerado ou desacelerado.

No entanto, seria possível uma tradução direta desses estados? Ao refletirmos sobre o corpo considerando a sua Expressividade (Exemplo: *Meu corpo e meus movimentos são/estão fortes, fracos ou?*; *Meu corpo e meus movimentos são/estão diretos ou indiretos, rápidos, lentos ou?*) seria possível fazer surgir as intencionalidades refletidas na motricidade que cada um de nós cria, a partir dos processos de subjetivação e de nossas intenções ao assumir um determinado papel ou função e se relacionar com o mundo, configurando na dinâmica corpóreo-motora nossa identidade?

Destacamos primeiramente que as produções escritas a seguir são resultantes das respostas da questão de número cinco (5) do Questionário *on line*. Em segundo lugar, que as participantes não trazem nessas respostas aquilo que produziram no momento mesmo da atividade, mas uma sensação geral sobre a atividade, como veremos nos relatos que se seguem:

Essas atividades (Sensação dos Estados Atuais do Corpo) me trouxeram a sensação de como não conheço meu corpo, como não reparo e não sinto as partes dele ao longo

¹⁰⁰ Deve-se considerar que não há um consenso entre os estudiosos de Laban quanto à nomenclatura e aos conteúdos dessas categorias. Destacando autoras nacionais, veja diferentes leituras, releituras da teoria de Laban e propostas em: Cordeiro (1998), Rengel (2008), Miranda (2008), Marques (2010), entre outras.

¹⁰¹ O fator espaço exposto aqui, escrito em letras minúsculas, difere da categoria Espaço nos estudos de Fernandes (2002) sobre teoria *labaniana*, embora totalmente implicados. O último é apresentado pela autora como relações que se estabelecem na arquitetura do espaço e na arquitetura do corpo.

do meu dia e da minha vida, tanto que algumas vezes era difícil responder algumas perguntas, pois não conseguia identificar como a parte do meu corpo estava. Desdobramentos: Exatamente essa sensação de existência, foi como se as partes do meu corpo dissessem 'Oi, eu existo'. (Participante *E*)

Após as perguntas eu sempre refletia sobre meu corpo, antes eu nunca havia feito isso, às vezes a gente esquece que tem um corpo. Parece bobeira, mas pude notar que eu tenho um peso, que eu tenho um cheiro, um formato. São questões que antes eu nunca tinha parado para analisar, é uma sensação de descobrimento de algo novo dentro de mim. (Participante *M*)

Primeiro gostaria de dizer que AMEI AS VIVÊNCIAS. Acredito que foi uma das melhores propostas de curso que já realizei nos últimos tempos. Os sentidos foram muitos que a atividade provocou, principalmente perceber meu corpo, em relação a flexibilidade, contato com o outro, com a parede, não paramos para pensar nos movimentos que realizamos diariamente e quantos outros deixamos de realizar. (Participante *H*)

O que esses relatos trazem para a discussão? Primeiramente os relatos das Participantes *E*, *M* e *H*, ao sugerir como a atividade foi vivida por elas, podem ser analisados traçando um paralelo entre dois conceitos de Merleau-Ponty (1999): o *corpo habitual* e o *corpo atual*.

O corpo habitual seria aquele no qual a consciência perceptiva está inserida numa situação em que estamos mergulhados, de forma que os hábitos motores que ali se formam só fazem sentido *na* situação, implicando que o todo – do corpo – é anterior as partes. É o corpo que sentimos, aquele que criamos hábitos e que temos uma motricidade de ação e de expressão – sempre intencional – que nos permite realizar as tarefas cotidianas, relacionar com os outros e ter acesso aos objetos. No corpo habitual, estamos situados no mundo, as respostas motoras ocorrem no todo para uma tarefa

necessária – andar, abaixar, pegar um objeto, sentar, dirigir etc. –, não há tradução das informações entre interno e externo uma a uma no momento em que as executa.

O corpo atual é o estado físico de como o corpo se apresenta naquele exato momento. Isso pode ser identificado nos estudos do “membro fantasma” quando o paciente ainda experimenta as sensações da parte do corpo amputado e suas sensações ficam ancoradas no corpo habitual, naquele no qual criou hábitos, recusando o corpo atual, recusa da ausência.

Podemos pensar a atividade de atenção as Sensações dos estados atuais do corpo – SEAC – como aquela que busca no corpo atual a atenção do sujeito ao corpo real, objetivo (peso, forma, cheiro, dinâmicas do movimento etc.) naquele momento. Entretanto, o importante é destacar que nesse exercício somos chamados a responder pelo seu *estado* e *não* pela localização (Exemplo: Onde está seu pé?) ou nomeação (Exemplo: Como se chama essa parte do corpo?) ou, ainda, pela posição do corpo ou de suas partes e nem responder a uma ordem de movimento abstrato (Exemplo: Levante o braço esquerdo.), o que caracterizaria num tipo de investigação do esquema corporal isolado dos hábitos motores.

Na atividade da atenção a SEAC buscou trazer as sensações, os sentimentos, aquilo que se pensa, imagina, os adjetivos que se dá ao corpo a partir daquilo que se sente que se é. Em observações em sala, as participantes, quando solicitadas a responder antes da Abordagem corporal e movimento – AbCM –, relataram dificuldade de responder às perguntas. De fato, não são perguntas que se faz habitualmente ao corpo.

Quando somos interrogados sobre o nosso corpo, dificilmente conseguimos dar uma resposta imediata (Participantes *E* e *M*) – com exceção dos casos nos quais temos sensações de incômodo e dor. A nossa primeira reação para tentar responder é provocar um movimento, nem que seja na ponta do dedão do pé, uma leve mudança postural ou inspirar (provocando movimento interno) para perceber que ali, onde estamos, somos corpo.

Isso significa, em primeiro lugar, que os relatos das participantes *E* e *M* permitem identificar que ao exercício da atenção aos estados do corpo, este é trazido na relação entre *ter* um corpo e *ser* um corpo, e que sentir que temos um corpo ou sermos um corpo não corresponde exatamente a receber as traduções e informações das experiências corporais do dia a dia uma a uma como relata a Participante *H*. O corpo que somos ou temos e os movimentos que realizamos só respondem a uma intencionalidade de ação ou de expressão.

Nessa direção, ao serem solicitadas a responder tais perguntas, requer considerar que o corpo que se é ou o corpo que possui tem uma visibilidade no mundo, é visível. Aqui é necessário considerar outro visível-vidente que nos espelhe.

Observam-se nos relatos abaixo que outras relações foram estabelecidas com o exercício da SEAC:

Um sentido de reconhecimento do próprio corpo e talvez até um rompimento com alguns ideais. Mapear o corpo é uma maneira de compreendê-lo diante das diversas situações que passamos, compreender principalmente, o sentido de nossas ações.

(Participante *F*)

Podemos apontar outras relações diferentes com o exercício da SEAC. A primeira com o “mapear o corpo” (Participante *F*). De fato, ao tentar responder às perguntas, há uma tentativa primeira de “mapear” no sentido de localizar sobre qual parte, aspecto ou fator de movimento está sendo interrogado. Contudo, ao trazer as implicações decorrentes entre o “mapear o corpo” e o sentido de suas ações, isso pode nos indicar as relações já estabelecidas com as experiências vividas na atividade dos Mapeamentos (parte prática do curso), colocando-se naquele espaço que sua visibilidade penetrava, situada *com* seu corpo, entendendo-se, portanto, também visível para o outro.

De outro modo, podemos ver que – com exceção da Participante *K* que não explica sua resposta – as demais participantes trazem elementos para relatar a atividade da SEAC, tendo como pano de fundo as experiências da AbCM, ora para dar sentido a esta, ora para exteriorizar as sensações vividas nesta ou, ainda, considerando a atividade da SEAC como sendo a própria AbCM (segunda parte do relato da Participante *H*), como veremos abaixo:

Trouxe conhecimento e a necessidade de buscar respostas. Desdobramentos:

Reflexão. (Participante *K*)

Fez com que eu percebesse e conhecesse mais o meu corpo no espaço. (Participante

I)

Teve o sentido de exteriorizar as sensações provocadas pelas atividades.

Desdobramentos: Pude me conhecer um pouco mais e melhor. (Participante *L*)

Quanto ao sentido dessa atividade, entendo que tenha sido, justamente, o de “dar sentido”, “dar nome”, sendo este também seu desdobramento. Essa atividade me remete ao texto do Larrosa, uma vez que a atividade a que se refere a pergunta fez das vivências corporais experiências singulares; permitiu que acontecimentos corporais vivenciados em sala de aula se tornassem experiências. Destaco um trecho de ‘o corpo como sujeito da percepção’ de Merleau-Ponty: (...) ‘Mas, retomando assim o contato com o corpo e com mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que percebemos com o nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção’. (Participante *B*)

Perceber o outro também é complicado, pois sempre estamos a evitar pessoas e assim evitando o outro também deixamos de nos conhecer. Ficaram várias reflexões, uma delas foi o meu comportamento com o outro, a atenção que eu posso transmitir ao outro, ter paciência com o outro, e também perceber os meus limites. (Participante *H*-segunda parte do relato)

Devemos considerar que embora a AbCM não incida na noção de corpo habitual, apresentada anteriormente, é uma atividade que promove o movimento concreto do corpo no espaço físico por meio de propostas. As participantes, ao trazerem essa atividade como pano de fundo, indicaram seus pontos de ancoragem como sujeito-*corpo* em movimento, situadas naquelas tarefas que ali se apresentavam e simultaneamente atualizavam as suas sensações corporais dinamicamente.

Na atividade da atenção a SEAC, as participantes precisaram buscar as informações sobre a dinâmica de movimento, num corpo/seu corpo *sem* o movimento

que lhes dava origem, desconectado da intenção que o movia, por isso, a dificuldade de traduzir o corpo, estado ou dinamismo.

O que se vê nesses relatos, e destacando agora a Participante **B**, é que a percepção de seu próprio corpo, o sentido de ser corpo só pôde ser trazido por um enlace, uma ancoragem com a experiência da AbCM e aqui é a motricidade quem traz o sentido da corporeidade. Na AbCM, mesmo nos contatos sem deslocamentos, havia uma mínima movimentação para sentir, por exemplo, o contato das roupas com a pele.

Pode-se inferir que a Participante **B**, ao realizar o registro das vivências na noção de experiência no sentido dado por Larrosa – algo que nos atravessa e que saímos dela modificado – leva-nos, ela mesma, ao encontro da consciência perceptiva merleau-pontyana, cujo sujeito dessa experiência é o próprio corpo, que pode ser entendido como: “Ser uma consciência, ou antes, ser uma experiência é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo, e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 142).

De outro modo, se na AbCM fica evidenciada a motricidade de cada uma, há um esquema corporal de fundo no qual dinamicamente atualiza as posturas e ações e que permite o movimento no espaço e se a motricidade se efetua dentro de um campo intencional: o que pode ser trazido na nomeação-adjetivação do corpo real? Seria possível essa experiência sem a presença de uma imagem corporal que dinamicamente se reconstituiu pelas novas experiências motoras e relacionais no contato com o outro e com os materiais vivenciados no curso?

2. OS FIOS QUE ATAM

As quatro instâncias da parte vivencial (Linha do tempo – LT –, Abordagem corporal e de movimento – AbCM –, Estéticas da identidade – EI – e Sensações dos estados atuais do corpo – SEAC), como experiências vividas pelas participantes, promoveram para o centro da discussão dois elementos importantes e inerentes nessa proposta ao trazer a relação *corpo*-identidade: o esquema corporal e a imagem corporal.

Merleau-Ponty (1999) vai trazer o conceito de esquema corporal, em 1945, como sendo a própria teoria da percepção, já que descarta a hipótese de uma simples sobreposição de partes sobre partes ou “simples resultados das associações estabelecidas

no decorrer da experiência” (p. 145). À noção de esquema corporal, esse mesmo autor vai trazer a ideia de *hábito motor* que possibilita o seu posicionamento teórico.

Habituar-se a um chapéu, a um automóvel ou a uma bengala é instalar-se neles ou, inversamente, fazê-los participar do caráter volumoso de nosso corpo próprio. O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos. (p. 199)

Quando a bengala se torna instrumento familiar, o mundo dos objetos táteis recua e não mais começa na epiderme da mão, mas na extremidade da bengala. (p. 210)

No entanto, tal noção aproxima-se também das ideias de imagem corporal¹⁰² de Paul Schilder (1999):

A imagem corporal pode encolher ou se expandir, pode dar partes suas para o mundo externo ou se apoderar de partes dele. Quando tocamos um objeto com a extremidade de uma vareta, a sensação é percebida na ponta da vareta. Esta se torna, realmente parte da vareta, esta tem que estar mais ou menos rigidamente ligada ao corpo. Assim, passa a fazer parte do sistema ósseo, e podemos supor que a rigidez da tal sistema é parte importante da imagem corporal. (p. 223)

Schilder (1999) desenvolveu seu pensamento a respeito da imagem do corpo interconectando três bases – fisiológica, libidinal e social – de maneira a nos trazer a imagem corporal como aquela que se constitui na relação com seus próprios esquemas internos, mas também em troca contínua com outros sujeitos e suas próprias imagens corporais. Portanto, tanto o fluxo libidinal – pulsão sexual – quanto à estética, na incorporação de objetos, e a ética, no encontro de corpos, já estavam sendo sinalizados por ele em 1950.

¹⁰² Imagem corporal é um assunto de interesse desde o século XVI quando Ambròise Paré começa a estudar sobre alucinações com o membro ausente e Weir Mitchel, no século XIX, sobre o membro fantasma. Entretanto, foi E. Bonnier, médico francês, que, em 1905, começou a utilizar o termo “esquema corporal”, e Henry Head quem, em 1920, utilizou o termo *esquema postural do corpo* ou *modelo postural*, referindo-se às alterações da posição do nosso corpo e à reconstrução contínua do nosso modelo corporal. Posteriormente as formulações de Paul Schilder (1886- 1940), médico, psiquiatra e filósofo, em 1935, trouxeram um avanço teórico para o tema no qual trabalhou o conceito da imagem corporal de forma interdisciplinar, unindo Fenomenologia, Psicologia da Gestalt e Psicanálise.

Para Schilder (1999), a imagem corporal seria a imagem mental de como o nosso corpo se apresenta para nós, considerando as informações advindas do tato, dos músculos e seus invólucros e das vísceras. No entanto, nesse estudo publicado originalmente em 1950, o autor posiciona-se de maneira a tratar o assunto não apenas como um conjunto de sensações ou de uma imaginação, mas também como representações mentais e impressões passadas. Existe uma apercepção, isto é, uma consciência imediata, uma intuição que comporia a imagem corporal.

Historicamente a noção de esquema corporal tem sido muito utilizada no entendimento da composição, da organização e orientação espacial do corpo e de suas partes, bem como da localização e conhecimento do corpo e suas partes (Meur; Staes, 1989; Coste, 1981; Vayer, 1984; entre outros).

Chazaud (1976, p. 27) numa perspectiva psicomotora, baseado em Merleau-Ponty e Schilder, conceituou o esquema corporal assim:

O esquema corporal integra assim a *imagem dinâmica e de repouso* (postura) e a *imagem dinâmica de funcionamento*, de realização. Ele não diz respeito a um conhecimento estático, mas à experiência renovada, que depende dos acontecimentos sensíveis atuais, da situação total, da história afetiva; ao mesmo tempo, ela é previsão do gesto que surgirá (tomada de consciência do corpo e apreensão do real estão, de fato, estreitamente ligados).

Se em Chazaud (1976) podemos ver o esquema corporal como imagem dinâmica, em alguns estudos atuais sobre imagem corporal e esquema corporal, advindos das áreas da Psicanálise, Fenomenologia e Neurociência, nota-se uma preocupação constante dos autores com a dinâmica *entre* imagem e esquema. Para Gallagher (2005, p. 234):

Imagem Corporal: sistema de (algumas vezes consciente) percepção, atitudes e crenças relativas ao seu próprio corpo. Esquema corporal: um sistema não consciente de processos que constantemente regulam a postura e o movimento – um sistema de capacidade sensório-motora que funciona abaixo do limiar de consciência e sem a necessidade de monitoração perceptual. (Tradução nossa)

O neurocientista Stamenov (2005) entende o esquema corporal como uma representação *neural* do corpo e das funções corporais no *cérebro*, e imagem corporal como representação *mental* do corpo e das funções corporais na *mente*, mas sinaliza a condição não estática do esquema corporal.

Na perspectiva de Dolto (1992), imagem corporal e esquema corporal não podem ser confundidos, pois para a autora, o entendimento de esquema corporal se traduz numa “realidade de fato” que nos permite viver as experiências da realidade do mundo físico. Já na imagem corporal, há a existência de uma memória inconsciente da experiência vivida nas relações, que se “atualiza dinamicamente e pode ser ‘camuflável’ ou atualizável na relação aqui e agora, por qualquer expressão ‘linguajeira’, desenho, modelagem, invenção musical, plástica, assim como mímica e gestos” (p. 15). Para a autora, a dinâmica entre esquema e imagem advém de uma interdependência.

Nota-se que a preocupação dos autores com o dinamismo entre imagem e esquema permanece não somente *entre* os sistemas – imagem e esquema –, mas *dentro* dos próprios sistemas.

Sheets-Johnstone (2005)¹⁰³, numa perspectiva fenomenológica, apresenta novas questões para lidar com essa dinâmica, propondo primeiramente uma discussão linguística e conceitual dos termos. Ao lançar a pergunta *How do we what do we do? – Como fazemos aquilo que fazemos?* –, ela traz para a discussão a questão do movimento como mola propulsora da nossa vida e, nessa perspectiva, sugere uma mudança na nomenclatura dos termos esquema corporal e imagem corporal para *corporeal-kinetic patterning (padrão cinético corporal)* e *corporeal-kinetic intentionality (intencionalidade cinética corporal)*, respectivamente. Para essa autora, esquema corporal e imagem corporal são duas experiências corporais cinéticas, por isso, em sua concepção, o termo esquema corporal falha ao não capturar a dinâmica que lhe é inerente e da qual não tem localização cerebral, mas que se constitui num fenômeno espaço-temporal transitório. Quanto à imagem corporal, o termo também não satisfaz a autora, pois no seu entendimento, essa nomenclatura está visualmente ancorada e não traduz o elemento fundamental da experiência incorporada que é o movimento.

Numa perspectiva psicanalítica, Costa (2004), ao discutir questões sobre os transtornos da imagem corporal nas identidades da contemporaneidade, apresenta-nos o

¹⁰³ Ver também discussão realizada por Gallagher (2005) em contraposição a Sheets-Johnstone (2005) em Preester e Knockaert (2005).

posicionamento teórico de alguns autores¹⁰⁴ sobre imagem e esquema corporal e realiza uma problematização do tema, partindo do princípio de que as teses que distinguem esquema corporal de imagem corporal acabam por negar ao corpo físico a intencionalidade.

Como vimos, podemos dizer que, mesmo em diferentes áreas do conhecimento e em perspectivas distintas, a dinâmica entre esquema e imagem corporal e os fatores intencionalidade e motricidade são fundamentais para uma discussão da relação *corpo-identidade*.

Imagem e esquema corporal são modos de estar/experimentar o mundo, são campos do invisível do corpo, que se fazem visíveis dinamicamente na experiência com o mundo, na motricidade de ação e de expressão do sujeito-*corpo*, na relação com o *outro* e na constituição de nosso *corpo-identidade*. Como fios que atam, estão presentes em nossas experiências afetivas, motoras, sociais, culturais, biológicas, fenomênicas etc., e se fazem aparecer em nossas intenções que criam o movimento do corpo e revelam os seres moventes que somos, por isso, a pergunta sobre os estados do corpo por meio dos fatores fluxo, peso, espaço e tempo.

Na atividade de atenção a SEAC, à proposta de nomear os estados do corpo estava implícita uma abertura no espaço-tempo como ambientes nos quais se fixaram as suas experiências incorporadas. Nesse sentido, o exercício da SEAC se encontra com o exercício da LT, na medida em que as experiências advindas das duas atividades possibilitam também o trânsito das experiências entre as dimensões temporais – presente e passado – e em diferentes espacialidades ou pontos de ancoragem por uma corporeidade que pode ter nomes, imagens, sensações. De outra maneira, as participantes, ao tentarem responder às perguntas buscando um enlace na AbCM, puderam então atualizar as experiências vividas ali, dando-lhes significados.

Nas atividades anteriores – Linha do tempo, Estéticas da identidade e Abordagem corporal e de movimento –, as participantes puderam reencontrar e/ou reinventar o seu *corpo-identidade* por um processo de memorização, reconstruir e ressignificar o seu nome por um processo criativo; ir ao encontro de si e do outro, atualizando os estados e as sensações do corpo por uma motricidade de contato e criativa. Portanto, tal como na experiência do *contato* na AbCM, as participantes apresentaram os seus “contatos” estabelecidos não somente entre as atividades da parte

¹⁰⁴ James G. Gibson, Erwin Strauss, Samuel Todes e John Campbell. Ver em Costa (2004).

vivencial da proposta, mas também entre as demais partes: entre os processos de subjetivação, as práticas, as formas de pertencer e estar no mundo, bem como o trânsito entre o interior e o exterior nos processos de perceber a si mesmo, os objetos, as pessoas e o mundo em seu entorno.

UM DRAMA ÚNICO

Finalizando este trabalho, não poderíamos deixar de sinalizar, sob toda a perspectiva de nossas intenções nesta proposta, a nossa experiência nas funções de docente e pesquisadora, considerando o tema a que nos propusemos a discutir.

Durante o curso, nosso “modo de olhar” os acontecimentos foi uma tentativa de distanciamento, imprescindível para todo aquele que executa a sua proposta para poder intervir o mínimo possível na realidade em estudo, ora como pesquisadora ora como docente. No entanto, também nos víamos enredada nesses mesmos acontecimentos diante do fato de que os elementos dos conteúdos que se discutiam com as participantes estavam sendo simultaneamente vividos naquela situação, isto é, no mesmo instante em que se discutia o tema – *Corpo-identidade na relação professor-aluno* –, ele mesmo se apresentava nas relações entre as participantes e a professora-pesquisadora.

Sabe, professora quando eu a vi a primeira vez, eu achei que você tinha um corpo lindo... perfeita! Mas depois eu fui vendo que você era normal. (Participante *E*)

Não saberemos o que isso pode ter implicado nas mediações com a proposta do curso, mas são essas impressões raramente ditas, apontadas acima pela Participante *E*, que surgem em toda relação com o *outro* e que não são contabilizadas dentro da sala de aula.

Os elementos operantes inerentes nessa relação não deixaram imune o sujeito-*corpo* que a professora-pesquisadora é. Assim como toda sala de aula, esta se constituiu também num *drama único* em que alunas e professora foram simultaneamente “tocadas” por sua visibilidade e “movidas” por suas intenções.

Por último, devem-se considerar os processos conflituosos afetivos e cognitivos que os conteúdos promoveram em nível pessoal para cada participante, naquele determinado grupo que se formou em oito encontros construído semanalmente com suas

diferenças, suas resistências, seus medos, mas também sua coragem criativa de dar soluções sem falar, coragem de produzir escritas sem roteiro e sem obter notas, coragem de improvisar apesar de seus conflitos pessoais e profissionais e, de suas constantes tentativas em encontrar caminhos e significados ao que estava sendo proposto e que, como “sujeitos da experiência”, expuseram-se diante umas das outras.

O drama da sala de aula e da relação professor-aluno é o drama do corpo no mundo, engajado, *encarnado*, tornando possível a diferenciação e a indiferenciação. Nesse curso, não foi diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se constituiu na formulação de uma proposta de formação de professores especialistas com o objetivo de contemplar o tema Corpo. Nessa perspectiva, realizou-se um conjunto de investigações que, num primeiro momento, verificou as produções escritas de docentes e discentes sobre o tema Corpo na relação com o tema Licenciaturas (FEUSP dos anos de 1998 a 2008; ANPED regional de 2009; e ENDIPE do ano de 2008) e, num segundo momento, verificou o interesse de professores de Didática e alunos de Licenciaturas da FEUSP sobre o tema, bem como os espaços de discussão sobre o tema nessa mesma instituição. Num terceiro momento, ao buscar temas pertinentes para o público-alvo dos professores especialistas– o adolescente –, investigou -se a relação *corpo*-identidade nesse período da vida e as Experiências das modificações corporais e Experiências das identidades virtuais como vertentes possíveis dessa relação..

Os resultados dessas investigações culminaram no último momento investigativo que se constituiu numa pesquisa de campo realizada no ano de 2010 na FEUSP por meio do curso de difusão cultural intitulado “*Corpo-Identidade, Didática e Adolescência*”, dirigido aos alunos dos cursos de Licenciaturas e professores especialistas. Por meio dos instrumentos já citados no corpo da tese, buscou-se verificar, a partir dos dados, a pertinência dos assuntos e a forma de abordá-los, constituindo-se na pergunta: *Quais são os limites e as possibilidades de discussão do tema Corpo-Identidade por meio de leituras, práticas e vivências para a formação de professores de diferentes licenciaturas?*

A pesquisa se desenvolveu sob duas inserções da Didática, quais sejam: 1. O conteúdo trabalhado no curso sob o tema *Corpo*-identidade está inserido na Didática, considerando um de seus elementos: a relação professor-aluno; 2. Os resultados da investigação sobre as possibilidades e os limites da inserção desse mesmo conteúdo foram pensados para a disciplina de Didática na formação de professores especialistas, ou seja, para pensar os conteúdos e a Didática no ensino superior.

Devemos considerar que os elementos trazidos para a discussão pelo grupo de participantes do curso não refletem uma resposta direta à pergunta da pesquisa, mas sinalizações para continuarmos pensando na formação desses professores a partir do corpo que se é, configurando-se como um ensaio temático e propositivo na busca da construção de um saber docente voltado às questões de seu tempo. Como ensaio, traz entre os seus erros e acertos também suas lacunas como toda situação de sala de aula.

Os fatores que emergiram, a partir dos dados, caracterizando-se como limites que ainda não ultrapassamos, podem ser os pontos nevrálgicos de discussão com os próprios professores e alunos das licenciaturas.

Considerando que, apesar de o perfil das participantes se mostrar bastante diferenciado em relação aos diferentes momentos de formação, atuando em diferentes funções no processo educativo e áreas do conhecimento (Letras, Educação Física, Psicologia, Pedagogia, Artes Cênicas, Turismo, Administração e Marketing, Pedagogia, História, Ciências Biológicas e Terapias Holísticas) e esse perfil ter sido extremamente produtivo nas discussões em sala, é relevante observar que não houve nenhum participante da área de exatas nem do gênero masculino. Sendo esse um limite e um ponto importante de discussão, pois se a proposta se dirige a todas as especialidades, que desdobramentos poderemos tirar disso?

As questões que envolvem gênero e sexualidade na constituição da identidade profissional do professor ainda é um campo arenoso, e um curso com uma proposta vivencial ainda os afugenta por que os expõe dentro dessas mesmas questões que são histórico-culturais e cultural-acadêmicas. Sob quais discursos se constitui a identidade masculina do professor especialista?

Por outro lado, por que a ausência de participantes da área de exatas? A questão que se coloca aqui é menos de saber qual a formação é priorizada por eles e mais de tentar ultrapassar a concepção de que para ser professor basta ter domínio dos conteúdos. Trazer, de forma mais aberta e corajosa para o debate sobre formação, a guerra persistente e velada entre os sujeitos pertencentes às áreas de exatas e as áreas de humanas e sociais. Com tantos discursos, práticas e investimentos econômicos na e para a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, ainda se veem tais distanciamentos entre os sujeitos dessas áreas.

Se, por um lado, ainda persiste a separação de gêneros e áreas, seria importante refletirmos que, dentro do campo educacional, ao realizarmos o deslocamento teórico e investigativo dos estudos sobre o corpo do campo bio-psíquico-social para os campos sócio-histórico-cultural e político-econômico, distanciamos-nos das experiências possíveis que uma abordagem corporal e/ou de movimento nos presentearia. Estaríamos nós da universidade realizando um dualismo corporal?

Essas duas questões colocadas assim como limites suscitam novamente o problema colocado desde o início do trabalho, ou seja, como pensarmos novas didáticas que promovam a discussão e os estudos do corpo na formação de professores

especialistas? E aqui aponto o terceiro limite que é o espaço físico. Este não foi apontado como fator de discussão pelas participantes, mas como professora-pesquisadora e trabalhando na área corporal há trinta anos, podemos sinalizar que os investimentos nos espaços físicos para tratarmos do assunto Corpo por meio de vivências ainda não são suficientes.

O quarto fator limitante apontado foi o “tempo” em relação ao próprio curso. Foi proposto por algumas participantes que o curso pudesse se estender em outros módulos, dado o interesse pela temática e a necessidade de aprofundamento das questões levantadas.

Dentro desse mesmo viés de limitação, pode-se pensar a questão da duração da abordagem do tema *Corpo-identidade* nas vertentes EMC e EIV, considerando que o número de encontros para o curso foi estabelecido mediante o contexto de um curso de difusão cultural dentro da FEUSP, opção encontrada para tentar alcançar os alunos das diferentes áreas do conhecimento. Nessa direção, era necessário realizar uma seleção (quantidade) de conteúdos em caráter exploratório no campo de discussão já definido, por isso, um ensaio.

No entanto, para inserir tais discussões na disciplina de Didática, devemos levar em consideração os demais elementos da didática a serem tratados nessa disciplina – avaliação, planejamento, teorias, estágio etc. –, e que o número total de aulas de um curso semestral gira em torno de quinze (15) a dezesseis (16) aulas. Nesse aspecto, já podemos identificar a necessidade de realizar um recorte dentro da própria temática para que esta possa se realizar no contexto da disciplina de Didática, mas mantendo a perspectiva de uma tríade metodológica – leituras, práticas e vivências – que foi apontada pelas participantes como um fator diferencial de suas experiências anteriores e que, nesse sentido, pôde-se ver que, no exercício das diferentes leituras, no exercício do olhar e na percepção de si e do outro, puderam promover a discussão das inscrições sociais, políticas e econômicas no corpo, as enunciações do corpo e as experiências da corporeidade.

A última questão sobre o aspecto tempo apontada como limite se insere na discussão de que, ao trazermos o assunto Corpo para as instituições de formação de professores, esbarramos na lógica de produção dessa formação em relação à atual tendência de virtualização do ensino superior (já em andamento, não somente na FEUSP). Considerando que a virtualização do ensino expurga as presenças, expurga o sujeito-*corpo* professor e aluno. Para a discussão do assunto Corpo, é necessário uma

outra forma de distribuição de tempo e do espaço físico e requer uma política de formação que, ao invés de comprimir tempo-espaço, amplie-os.

Os encontros realizados no curso de difusão não se fecharam sobre si mesmos, pois a partir dos dados constituídos pelas participantes, foi possível ver sinalizados alguns pontos importantes para a formação de professores especialistas. Primeiramente a necessária abordagem do grande tema Corpo, diante do fato de que para as faixas etárias e os níveis de ensino dos alunos, dos quais constituem o público-alvo desse professor, esse assunto fica delimitado aos professores que têm o corpo como seu objeto de estudo, subtraindo as possíveis discussões sobre questões fundamentais que estão presentes em toda relação com o outro e na relação ensino-aprendizagem. Como exemplo, as impressões e intenções que se operam nessas relações e as ações que discorrem ou se transformam a partir dessas impressões que podem estar sinalizados na fala, no corpo ou na vestimenta de ambos, professores e alunos.

Em segundo lugar, o tema central *Corpo-identidade*, apresentado sob as vertentes das Experiências das modificações corporais e Experiências identitárias virtuais mostraram-se como temas de interesse e pertinentes para a atualidade, propiciando às participantes uma nova discussão sobre a adolescência, considerando suas expressões locais e ampliando o interesse pelo tema a partir de outras relações com o assunto Corpo (como, por exemplo, corpo-mídia, corpo e crianças especiais, corpo-moda) como possíveis temáticas para olhar a adolescência.

Como terceiro elemento sinalizador, a tríade metodológica apresentada nas versões: leituras, práticas e vivência (por meio das ações de ler, discutir, observar, mapear, perguntar, rememorar, movimentar, tocar, contatar e nomear), foi considerada como didática inovadora pelas participantes, exatamente pela sua articulação para tratar dos assuntos que se propôs. Isso não significa que a tríade em si não traga seus limites quando pensada dentro do contexto do curso de Didática para professores especialistas, como já vimos acima.

Pelos dados obtidos na produção escrita das participantes para a atividade dos mapeamentos, o quarto elemento sinalizador se constitui no exercício investigativo. Numa formação de professores que contemple o assunto Corpo, não podemos nos distanciar do compromisso com a formação investigativa, portanto, é de fundamental importância incitar a formulação de perguntas sobre o corpo, ao que se lê, ao que se sente, ao que se vê e ao que se escuta sobre os acontecimentos no entorno dos espaços e tempos do local de atuação do professor ou de estágio do aluno de licenciaturas. Esse

exercício coloca, assim, o professor em formação no seu papel de educador por um exercício de desnaturalização do olhar. Por outro lado, considerando as diferentes leituras que se pode propor e os diferentes leitores que podemos ser, desnaturalizar esse olhar sobre o corpo também pode ser realizado na leitura de filmes, poesias e demais elementos da cultura artística.

Outro elemento sinalizador é o fato de que, na formação do professor, o sentido da “reflexão” para o tema *Corpo*-identidade não pode ser considerado como um processo que se realiza somente a partir de leituras sobre este, isolado da experiência *no/com* o seu próprio corpo. Tal reflexão é um processo que se inicia e se organiza a partir de experiências corporais, *na* ação, *no* movimento, *no* espaço físico *com* outros sujeitos podendo utilizar materiais ou não. Outro aspecto sinalizador, desse mesmo elemento, é que, ao considerarmos a sala de aula (em qualquer nível de ensino) como possibilidades abertas por acontecimentos aleatórios e no encontro com o risco do desconhecido – do novo, agradável ou não –, é nesse lugar que podemos explorar a modalidade didática vivencial como aquela que provoca, por meio da desestabilidade e do silêncio, um novo arranjo nas configurações de si e na relação com o *outro*.

Consequente desse último elemento, deve-se considerar que as experiências vividas em seu próprio corpo, considerando as vertentes das Experiências identitárias virtuais, a modalidade didática vivencial não deve se restringir à experiência dos sujeitos-*corpos* no espaço físico real, mas deve também constar de atividades que tragam para a sala de aula, na formação do professor, uma discussão resultante das experiências virtuais vividas dentro desse mesmo espaço como, por exemplo, o corpo nos regimes de imersão virtual, criando bases para uma reflexão mais fértil, já que vividas. Sobre essa última, teremos aqui que viabilizar não apenas o computador em sala de aula, mas outros acessórios necessários para essa experiência como, por exemplo, receptores sensoriais – luvas sensoriais, capacetes de visão etc. – que posam promover a discussão da relação corpo-tecnologia e as implicações com os sentidos da corporeidade.

A importância da parte vivencial se coloca aqui considerando que as palavras têm ocupado cada vez mais o lugar da experiência no processo educacional diante das novas configurações tecnológicas para o EaD e das relações sociovirtuais, que acabam por negligenciar e considerar o corpo cada vez mais obsoleto e desnecessário, mas também da ideia de que o assunto *Corpo*, dentro do âmbito acadêmico, deve se restringir às leituras.

De outro modo, o “tocar” tem se consolidado como conteúdo de uma ação terapêutica e não como uma experiência possível no campo educacional. O “tocar”, o “ver” e o “movimentar” não traduzem toda a experiência nem todo o saber necessário para estabelecermos relações com o tema *Corpo-identidade*. Entretanto, como discutir a relação *corpo-identidade* sem trazer a relação eu-outro? Nessa direção, se nós queremos considerar e fazer ver o corpo que somos sob esse tema como não promover uma aproximação – com o risco de encontros e desencontros – com outros sujeitos-*corpos*? De qual consciência política na/para educação podemos falar sem antes tomar como nosso aquele/aquilo que nos revela a existência? O corpo, de tão óbvio, tornou-se invisível, imperceptível, inexistente, obsoleto.

Ao trazer as duas correntes de estudo sobre o tema Corpo: corpo e corporeidade, por meio da tríade metodológica, para dar tratamento à relação *corpo-identidade* nas vertentes EMC e EIV, vimos que as participantes ao lerem (filmes, textos, vídeos, poesias), observarem (mapeamentos) e sentirem (abordagem corporal e de movimento) puderam nos dar pistas para uma nova perspectiva na formação de professores especialistas na qual o assunto Corpo pode, quem sabe, deixar de ser um apêndice da educação, e o sujeito-*corpo* que o professor é poderá lidar com os elementos da didática: planejamento, conteúdos, avaliação, relação professor-aluno, entre outros, considerando os sujeitos-*corpos* que são seus alunos.

O tema *Corpo-identidade*, pensado, assim, para a formação de professores, situar-se-ia então entre o saber que nasce a partir de suas próprias perguntas, das diferentes maneiras de ver e de ler, do silêncio, dos toques, das palavras escritas, das memórias, dos contatos, das imagens, dos olhares, dos sentidos e dos movimentos. Enfim, um saber de diferentes experiências.

Destacamos como última consideração que o encontro com as teorias dos dois autores inspiradores dessa pesquisa – Michel Foucault e Merleau-Ponty – constituíram-se como dois grandes desafios, duas descobertas importantes e duas curiosidades.

O primeiro desafio foi a responsabilidade de estar diante de autores fecundos, inovadores em seus estudos e historicamente importantes para a discussão do corpo. O outro desafio foi recusar a fazer uma escolha entre uma ou outra teoria e optar por trazê-las conjuntamente para dar “corpo” àquilo que tivemos a intenção de discutir. Discutir com palavras e *com* o corpo, mas fora de um quadro homogêneo de ideias e conceitos. De outro modo, assumir a ideia de que aquilo que realizamos, seja na pesquisa ou na docência, já é uma criação a partir daquilo que já vivenciamos e que nos *tocou*, mas

também a partir das leituras que fizemos das ideias desses autores, por isso, autores inspiradores.

As descobertas importantes no exercício da pesquisa surgem ao entender que o eixo norteador da proposta seria o elemento da *visibilidade* presente nas duas teorias. Elemento esse que possibilitou lidar com os processos de subjetivação e os processos de percepção sem contradição e sem hierarquias, diante do fato de que o que cada autor perguntou ao corpo gerou estudos diferentes sobre a visibilidade do corpo que se é. A segunda descoberta foi exatamente o fato de esses autores fazerem perguntas diferentes ao corpo, o que nos estimulou a propor uma visibilidade do corpo por meio de perguntas para se chegar ao tema *Corpo-identidade*, viabilizando a formulação de cada parte da proposta, bem como de cada atividade.

E para terminar esta pesquisa, constituída de tantas perguntas, restou a curiosidade em saber quais perguntas sobre o corpo Merleau-Ponty poderia ter feito a Michel Foucault como professor deste que foi, que o incitou, entre outros motivos, a formular as problematizações que formulou. E a segunda curiosidade foi pensar: quais experiências corporais e de movimento, individuais e com o *outro*, encantaram suas vidas?

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retrato da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005.

ANZIER, D. **Eu-pele.** Trad. Zakie Yazigi Rizkallah; Rosali Mashusz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

BAUMANN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERNADET, J. C. **O que é cinema.** 11. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção: Primeiros Passos).

BOUYER, G. C. A morte da representação na filosofia e nas ciências da cognição. **Ciências e Cognição.** Vol 13(1), 2008, p. 21-46. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/cec_v13-1_m318204.pdf. Acesso em 15 set. 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n. 8069 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. Trad. Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.

CARVALHO NETO, C. Z. de; MELO, M. T. **E agora professor?** Por uma pedagogia vivencial. 2. ed. São Paulo: Laborciência, 1997.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Muller Xavier. Revisão Técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar kohan. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

CHAZAUD, J. **Introdução à psicomotricidade**. Trad. de Urias Corrêa Arantes. São Paulo: Manole, 1976.

COELHO JUNIOR, N. E. Da intersubjetividade a intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. **Psicol. USP** v. 14 n. 1. São Paulo, 2003, p.185-209.

COELHO JUNIOR, N. E.; FIGUEREDO, L. C. Figuras da intersubjetividade na construção subjetiva: dimensões da alteridade. **Interações**, v. IX, n. 17, jan.-jun., 2004, p.9-28.

CORDEIRO, A. **Nota-Anna**: a escrita eletrônica dos movimentos no corpo baseada no método Laban. São Paulo: Annablume; Fapesp, 1998.

COSTA, J. F. **O vestígio e a aura**: o corpo e o consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

COSTE, J. C. **A psicomotricidade**. 2. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CROSSLEY, N. The politics of the gaze: between Foucault and Merleau-Ponty. **Humans Studies** n. 16, 1993, p. 399-419.

DANTAS, E. H. M. **Flexibilidade**: alongamento e flexionamento. Rio de Janeiro: Shape, 1989.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia v. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DIPROSE, R. Toward and ethico-politics of the posthuman: Foucault and Merleau-Ponty. **Parrhesia** n. 8, 2009, p. 7-19.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. Trad. Noemi Mori Tekon e Marisa Levy. São Paulo: Perspectiva, 1992.

DOMENÈCH, M.; TIRADO, F.; GÓMEZ, L. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO USP – FEUSP. **Pedagogia e Licenciatura**. São Paulo: FEUSP, 2009.

FARAH, M. H. S. **Espaços e significados do corpo no *Experimental da Lapa (1967-1972)***. 2005. 137f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. O corpo na escola: mapeamentos necessários. **Paidéia**, v. 20, n. 47, set.-dez., 2010, p. 401-410.

FERNANDES, C. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Barthenief na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

FONTENELLE, P. S. **Corpo e mundo**: acerca da experiência perceptiva em Merleau-Ponty. 2003. 114f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia da Pontífice Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 13. ed. Trad. R. Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. 18. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 19. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro. Graal, 2009a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 13. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro. Graal, 2009b.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. 9. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro. Graal, 2009c.

FRAYZE-PEREIRA, J. A. Do império do olhar a arte de ver. In: **Tempo Social: Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 7(1-2): 151-162, out. 1995.

GALLAGHER, S. Dynamic models of body schematic processes. In: PREESTER, H. D.; KNOCKAERT, V. (Eds.). **Body image and body schema**: interdisciplinary perspectives on the body. Amsterdam: John Benjamins, 2005, p.233-250.

GARDNER, W. E.; OSBURN, W. A. **Anatomia humana**: estrutura do corpo. Trad. Orlando Aidar. São Paulo: Atheneu, 1977.

GIL, J. **Movimento total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Antropologia do ciborgue** – as vertigens do pós-humano. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HOUAISS, A; SALLES, M. de. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAY, M. In the empire of the gaze: Foucault and the denigration of vision in twentieth-century french thought. In: HOY, D. C. (Ed.). **Foucault: a critical reader**. Londres: Basil Blackwell, 1986.

JEAMMET, P. **Novas problemáticas da adolescência**: evolução e manejo da dependência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KATZ, H.; GREINER, C. Por uma teoria do corpo-mídia. In: GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

KELEMAN, S. **Anatomia emocional**: a estrutura da experiência. Trad. Myrthes Suplicy Vieira. São Paulo: Summus, 1992.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 35-86.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Trad. Maria Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2003.

LEMOES, A. **Cibercultura, tecnologias e vida social na cultura contemporânea**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2004.

LEVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEVIN, S. **A clínica psicomotora**: o corpo na linguagem. 5. ed. Trad. Julieta Jerusalinsky. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEVIN, J. **Bodies and subjects in Merleau-Ponty and Foucault**: towards a phenomenological/poststructuralist feminist theory of embodied subjectivity. The Pennsylvania States University, 2008. 275f. Dissertação (Mestrado)- Pennsylvania, 2008.

LIPOWETSKY, G. **O crepúsculo do dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. Trad. Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

LIMA, E. L. Do corpo ao espaço: contribuições da obra de Merleau-Ponty a análise geográfica. **GEOgraphia**, IX, n. 18, 2007, p. 65-84.

MACHADO, B. F. G. Visão e corporeidade em Merleau-Ponty. **Argumentos**, 2, n. 3, 2010, p. 82-88.

MACHADO, A. Regimes de imersão e modos de agenciamento. In: _____. **O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço**. São Paulo: Paulus, 2007, p. 211-227.

MACHADO, R. A loucura. In: _____. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 15-52.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MEUR, A. de; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação – níveis maternal e infantil**. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A estrutura do comportamento: precedido de uma filosofia da ambiguidade de Alphonse de Waelhens**. Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O visível e o invisível**. 4. ed. Trad. Jose Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2003. (Coleção Debates).

_____. O filósofo e sua sombra. In: _____. **Signos**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 175-200.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. Trad. Luis Manuel Bernardo. São Paulo: Passagens, 1997.

MICIELI, C. **Foucault y fenomenologia**. Buenos Aires: Biblos, 2003.

MIRANDA, R. **Corpo-espaço**: aspectos de uma geofilosofia do movimento. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

MONTAGU, A. **Tocar**: o significado humano da pele. 9. ed. Trad. Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1988. (Novas buscas em Psicoterapias: v. 34).

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MUNÉ, F. ¿Qué es la complejidad? In: ENCUENTROS DE PSICOLOGIA SOCIAL. **La complejidad em la psicología social y de las organizaciones**. v.3 (2), 6-17. Disponível em <<http://www.portalpsicologia.org/servlet/File?idDocumento=3384>>. Acesso em 6 nov. 2010.

MUNHOZ, A. S. A educação a distância em busca de um tutor ideal. **Colabora**, Santos, v. 2, n. 5, p. 32-46, ago. 2003.

MUSTARO, P. Corpo digital. In: ALVES, G.; MARTINEZ, V. (Orgs.). **Dialética do ciberespaço**: trabalho, tecnologia e política no capitalismo global. Bauru: Document Arminda, 2002, p. 183-217.

NAPOLITANO, M. Cinema: experiência cultural e escolar. In: TOZI, D. et **Caderno de cinema do professor**: dois. São Paulo: FDE, Secretaria Estadual de Educação, 2009.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NOVACK, C. J. **Sharing the dance**: contact improvisation and American culture. Madison: The University of Wisconsin Press, 1990.

NÓBREGA, T. P. da. Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte e a inexatidão da verdade. **Cronos**, Natal, v. 9, n. 2, jul.-dez., 2009, p. 393-403.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PALLANT, C. **Contact improvisation**: an introduction to a vitalizing dance form. Jefferson: McFarland, 2006.

PEREIRA, C da S. Os *wannabees* e suas tribos: adolescência e distinção na Internet. In: **Estudos Feministas**, 15(2): 240, maio-ago., 2007.

PIRES, B. P. **O corpo como suporte da arte**: piercings, implante, escarificação, tatuagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

PLANELLS, i J. M. Ciberespacio. Notas para la utilización de um concepto analítico em ciências sociais. In: ALVES, G.; MARTINEZ, V. (Org.). **Dialética do ciberespaço**: trabalho, tecnologia e política no capitalismo global. Bauru: Document Arminda, 2002, p.13-34.

PREESTER, H. D.; KNOCKAERT, V. (Eds.). **Body image and body schema**: interdisciplinary perspectives on the body. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

RAJCHMAN, J. Foucault's art of seeing. **October**, v. 44, 1988, p. 89-117.

RENGEL, L. **Os temas de movimento de Rudolf Laban (I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII):** modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008.

REVEL, J. **Foucault** – conceitos essenciais. São Carlos: Clara Luz, 2005.

RÜDIGER, F. **Elementos para a crítica da cibercultura:** sujeito, objeto e interação na era das novas tecnologias de comunicação. São Paulo: Hacker, 2002.

_____. **Introdução às teorias da cibercultura:** perspectiva do pensamento tecnológico contemporâneo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTAELLA, L. **Corpo e comunicação:** sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, A. A. dos; PACHANE, G. G. Licenciaturas no Brasil: estado de arte no ENDIPE e evolução estatística por categoria administrativa e organização acadêmica entre 1997 e 2007. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUC-CAMPINAS, 13, 2008. **Anais**. Campinas, 2008.

SHEETS-JOHNSTONE, M. What are we naming? In: PREESTER, H. D.; KNOCKAERT, V. (Eds.). **Body image and body schema:** interdisciplinary perspectives on the body. Amsterdam: John Benjamins, 2005, p. 211-231.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo:** as energias construtivas da Psique. 3. ed. Trad. Rosanne Wertman. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SIBILLA, P. **O homem pós-orgânico:** corpo, subjetividade e tecnologias digitais. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Antropologia do ciborgue** – as vertigens do pós-humano. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, F. de A. **Corpos sonhados – vividos**: a questão do corpo em Foucault e Merleau-Ponty. 2005. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

STAMENOV, M. I. Body schema, body image, and mirror neurons. In: PREESTER, H. D.; KNOCKAERT, V. (Eds.). **Body image and body schema**: interdisciplinary perspectives on the body. Amsterdam: John Benjamins, 2005, p.21- 43.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A universidade virtual e global**. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVINHO, E. **A dromocracia cibercultural**: lógica da vida humana na civilização mediática avançada. São Paulo: Paulus, 2007.

USP – Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. **Programa de formação de professores**. São Paulo: s. n., 2004.

VANDER, A. J. **Fisiologia humana**: os mecanismos da função de órgãos e sistemas. Trad. Alcyr Kraemer. São Paulo: MC Graw-Hill, 1981.

VAYER, P. **O diálogo corporal**: a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. Trad. M. Ermantina Galvão Gomes Pereira e Erandi Lopes. São Paulo: Manole, 1984.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES VERGARA, R. Cuerpos transgresores/cuerpos transgredidos: carne y memoria marcadas. Los jóvenes y sus prácticas de modificación corporal. **Última década**. Santiago. v. 15, n. 26, jul. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822362007000100006&lng=es&nrm=iso> Acesso em:27 nov.2009.

WUNEMBURGER, J. J. O Arquipélago imaginário do corpo virtual. **Alea**. Rio de Janeiro, v.8, n.2, dec 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517106x2006000200003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 30 mar. 2009.

WUNEMBURGER, J. J.; ARAUJO, A. F. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 27).

BIBLIOGRAFIA DO CURSO DE DIFUSÃO

ALMEIDA JUNIOR, A. R.; QUEDA, O. Trote universitário, gêneros e hierarquias sociais. In: GHILARDI-LUCENA, M. I. ; OLIVEIRA, F. de. (Orgs.). **Representações do masculino**: mídia, literatura e sociedade. Campinas: Alínea, 2008. p. 275-285.

ANDRADE, C. D de. Contradições do corpo. In: _____. **Corpo**: novos poemas. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984. p. 7-9.

ANGELI. **Ozzy 1**: Caramba! Mas que garoto rabugento! São Paulo: Cia das Letras, 2006^a, p.23 e 45.

_____. **Ozzy 4**: As lesmas carnívoras e outros amigos esquisitos. São Paulo: Cia das Letras, 2006^b, p. 41.

BAUMANN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRÊTAS, J. R. da S.; MORENO, R. S.; EUGENIO, D. S. et al. Os rituais de passagem segundo adolescentes. **Acta Paul Enferm**, 2008; 21(3): 404-11.

CAPARELLI, S. Eu e os bombons. In: _____ **Restos de Arco-íris**. 8. ed. Porto Alegre: L&PM, 2005. p.51.

CAPARELLI, S. De salto alto. In: _____ **Restos de Arco-íris**. 8. ed. Porto Alegre: L&PM, 2005. p. 24.

FREINDENSON, M. **Sequência**. São Paulo: Massao Ohno, 1987. p. 53.

HALL, S. A identidade em questão. In: _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.7-22.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** n. 19, jan.-fev.-mar.-abr., 2002. p.20-28. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19a03.pdf>> Acesso em 10 mar. 2010.

MACHADO, A. Regimes de imersão e modos de agenciamento. In: _____. **O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço**. São Paulo: Paulus, 2007.

MEXIA, P. Identidade. In: _____ Duplo Império. Disponível em <<http://citador.pt/poemas/a/pedro-mexia>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **A fenomenologia da percepção**. 2. ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 277-278.

PEREIRA, C. da S. Os *wannabees* e suas tribos: adolescência e distinção na Internet. **Estudos Feministas**, 15(2): 240, maio-ago. 2007.

PESSOA, F. Como é por dentro uma pessoa. In: _____. **Poesias inéditas**, 1934. Disponível em: <<http://multipessoa.net/labirinto/fernado-pessoa/11>>. Acesso em 17 mar. 2010.

ROSMANINHO, F. L. A. Jaz meu sótão. In: _____ **Luba sem titubear**. Edição Caseira, 2002, p. 70.

SANT'ANNA, D. B. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 99-110.

SOUZA, N. G. S. de. O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano. **Educação e Realidade**. V. 30(1): p. 169-186, jan.-jun., 2005.

TAVARES, C. **Corpo invisível**. Disponível em: <<http://www.umacoisaoutra.com.br/literatura/poecarl.htm>> Acesso em: 27 mar. 2010.

ZUIN, A. A. S. A substituição da ironia pelo sarcasmo em sala de aula. In: _____. **Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico**. Belo Horizonte: Autores Associados, 2008, p. 39-74.

FILMOGRAFIA DO CURSO DE DIFUSÃO

AOS TREZE (THIRTEEN). Direção de Catherine Hardwicke. Produção EUA, 2003. 1 DVD (99 min), Color. Classif. 16 anos. Atores: Holly Hunter, Evan Rachel Wood, Nikki Reed.

CAPRICA. Direção de Eric Stoltz. Produção EUA, 2008. 1 DVD (93 min), Color., Classif. 14 anos. Atores: Eric Stoltz, Esai Morales, Alessandra Torresani, / Polly Walker, Magda Apanovicz.

CEM ESCOVADAS ANTES DE DORMIR (MELISSA). Direção de Luca Guadagnino, Produção Italo-Espanhol: Cláudio Amendola, José Ibanez e Francesca Néri, 2005. 1 DVD (97 min.), Color. Classif. 16 anos. Atores: Maria Valverde; Fabriziza Sacchi e Geraldine Chaplin.

MAUS HÁBITOS (MALOS HABITOS). Direção de Simon Bross. Produção México, 2007. 1 DVD (103 min.), Color. Classific. 14 anos. Atores: Jymena Ayala, Elena de Haro, Haro Trevino.

MAUS HÁBITOS (ENTRE TINIEBLAS). Direção de Pedro Almodóvar. Produção Espanha, 1983. 1 DVD (114min), Color. Classif. 14 anos. Atores: Cristina Sanches, Pascual, Julieta Serrano, Marisa Paredes, Mary Carrilo.

MÁS COMPANHIAS (CHUMSSCRUBBER). Direção de Arie Posin. Produção EUA e Alemanha, 2005. Distribuidora Flashstar. 1 DVD (108min.), Color. Classif. 16 anos. Atores: Jamie Bell, Camilla Belle, Justin Chatwin, Glen Close, Rony Culkin.

SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS (DEAD POETS SOCIETY). Direção de Peter Weir. Produção EUA, 1989. Distribuição Abril Vídeo. 1 DVD (129 min.), Color Classif. 12 anos. Atores Rob Willians, Robert Sean Leonard, Ethan Hawke, Josh Charles, Galé Hausen.

SUBSTITUTOS (SURROGATES). Direção de Jonathan Moslow. Produção EUA: Max Handelman, David Hoberman, Told Lieberman, 2009. 1 DVD (104 min.), Color. Classif. 14 anos. Atores: Bruce Willis, Radha Mitchell, Rosamun Pike, Boris Kodjoe, James Frances Ginty.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA DIDÁTICA

Abordagem do tema: O *corpo* na educação

Sr(a) aborda ou já abordou na disciplina de Didática o tema *corpo* em alguma de suas dimensões (biológica, sociológica, psicológica, outras dimensões)? Sublinhe a palavra por ex: biológico

1. Caso tenha abordado o tema em outras dimensões, por favor, explique.

2. Caso sua resposta seja afirmativa à primeira questão.

- (a) Sua abordagem sobre o tema foi para qual curso: Licenciatura ou Pedagogia? Assinale sob o curso.
- (b) Percebeu interesse nos alunos? Sim/ Não. Sublinhe a resposta
- (c) Em que ano/ semestre isto ocorreu? _____
- (d) Por que Sr(a) decidiu abordar o tema e nesta dimensão?

- (e) Sr (a) considera importante abordar alguma questão pertinente ao tema *corpo* na disciplina de Didática? Sim, Não. Por que?

Obrigada pela sua colaboração.
Marisa H.S. Farah

APÊNDICE B - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DAS LICENCIATURAS –TURMA DE 2009

Idade _____ Sexo _____ curso de origem _____

1. Em sua opinião, como aluno de Licenciaturas, haveria necessidade de uma disciplina/curso sobre o tema “corpo”? SIM () NÃO (). Em caso negativo a essa questão, existe alguma disciplina/curso que você considera necessário e não está no currículo?

Qual? _____

2. Em caso afirmativo à primeira questão:

- a) Em sua opinião esse curso/disciplina deveria estar vinculado às questões educacionais ou, com outros temas? Caso deseje dê sugestões sobre o(s) outro(s) tema (s).
- b) Quais assuntos referentes ao tema “corpo” você considera necessário abordar?
- c) Quais seriam as formas de trabalho/abordagem, que você conhece sobre esse tema, poderiam fazer parte dessa disciplina/curso?

3. Caso existisse um curso, alguns encontros ou até mesmo uma disciplina sobre o tema “corpo” que não contasse créditos você participaria? Por quê?

4. No caso afirmativo à questão anterior qual dos seguintes temas você acha interessante para ser abordado? Marque com um X

- Modificações realizadas no corpo (piercings, tatuagens, implantes, cirurgias estéticas etc)
- O corpo no espaço cibernético (descrição corporal – ex: sou moreno, baixo etc- e exposição do corpo- Web câmera)
- O corpo-máquina (das próteses ortopédicas à inteligência artificial).

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO *ON LINE* - APÓS O TÉRMINO DO CURSO

Corpo-Identidade, Didática e Adolescência

1. Quais foram os motivos para procurarem o curso?
2. Sobre os assuntos: experiência das modificações corporais e experiências identitárias virtuais. Qual desses assuntos chamou mais sua atenção?
3. Sobre os textos: quais textos vocês gostaram mais, ou trouxeram mais questionamentos para vocês?
4. Sobre os filmes: quais filmes vocês gostaram mais, ou trouxeram mais questionamentos para vocês?
5. Sobre atividades realizadas antes e após as vivências (referem-se às perguntas que eu fiz a vocês sobre as sensações do corpo e do movimento, ex: Qual o tamanho do seu corpo; Que cheiro, que cor, qual formato, lento ou rápido etc).
 - 5.1 Que sentidos/significados essa atividade teve para vocês?
 - 5.2 Quais desdobramentos tal atividade provocou em vocês? (ou não).
6. Se houvesse a possibilidade de um novo curso: a) Qual questão ou tema você gostaria de se aprofundar? B) Indicaria outra temática?
7. As discussões do curso refletiram ou podem refletir em alguma mudança de atitude profissional?

ANEXOS

ANEXO A - TERMOS DE CONSENTIMENTO

Termo de consentimento livre e esclarecido retirado dos “PADRÕES ÉTICOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO”

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado _____
 _____ que tem como pesquisador responsável
 _____ da Faculdade de Educação da Universidade de São
 Paulo, orientado por _____ que podem ser contatados pelo e-mail
 _____ ou telefone _____.

O presente trabalho tem por objetivos: _____

E minha participação consistirá em _____
 _____. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

ANEXO B - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO – PARTICIPANTE

Curso:

Professor(es) (use a mesma seqüência para responder)

Utilize o quadro baixo para avaliar cada um dos itens, atribuindo nota de 0 a 05.
(0 – decididamente não; 05 – decididamente sim)

Avaliação (0-05)

a b c

Docente (Prof.(a)/ Prof.(b)/ Prof. (c)):

1. Conhece o assunto e prepara as aulas cuidadosamente....._/___/___
2. Tem facilidade de comunicação, bom relacionamento com os alunos. ___/___/___
3. Responde as perguntas de forma completa e clara....._/___/___
4. Aproveita adequadamente o tempo da aula....._/___/___

Conteúdo:

1. A duração do curso foi adequada....._____
2. Houve boa continuidade e organização....._____
3. O nível foi adequado aos objetivos propostos....._____

Material:

1. Os livros, apostilas e outros materiais didáticos foram claros, instrutivos e de boa qualidade....._____
2. As quantidades foram suficientes....._____
3. Os equipamentos foram adequados....._____

Pessoal de apoio:

1. Atendimento cortês e atencioso na Secretaria....._____
2. Houve eficiência e rapidez de atendimento....._____

Geral

1. A sua expectativa foi atingida....._____
2. A infra-estrutura é adequada....._____
3. Você recomendaria o curso....._____

Comentários:

Caracterização do Aluno:(O preenchimento deste formulário não é obrigatório, mas essencial para a avaliação do curso)

Naturalidade _____ Idade _____ (anos) Sexo: M () F ()

Área de Formação _____ Área de Atuação Profissional: _____

Universidade em que se formou _____ Ano _____

O aluno é portador de deficiência: _____

ANEXO - C- QUADRINHOS



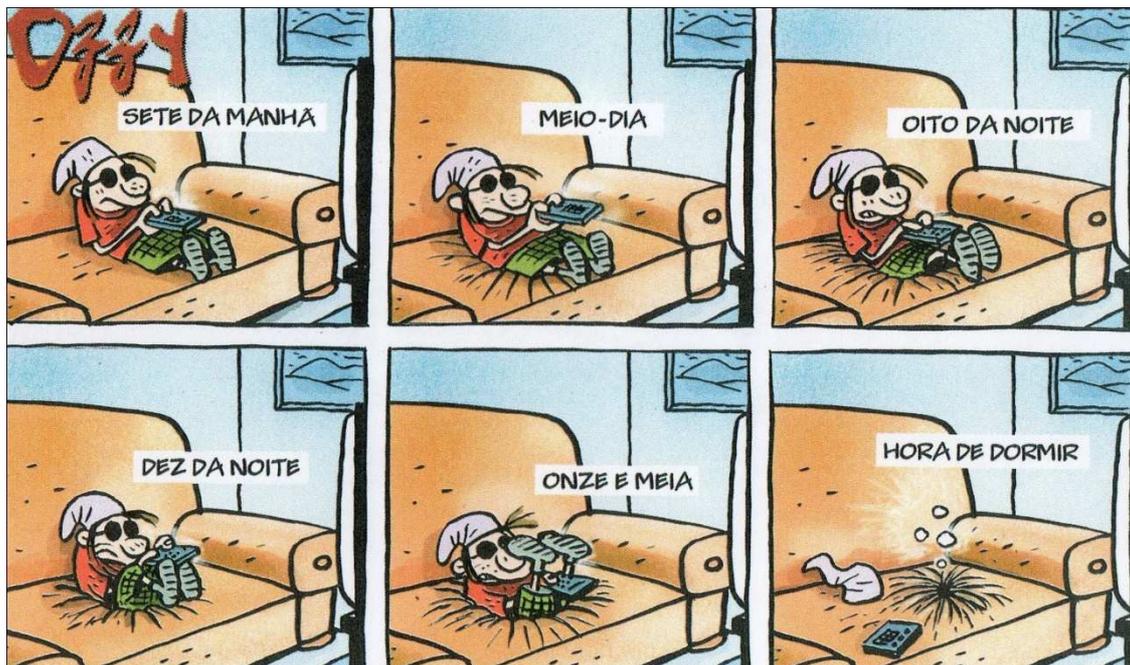
ANGELI (a) (2006,p.45)



ANGELI (a) (2006, p.7)



ANGELI (b) (2006.P.41)



ANGELI (a) (2006, p.23)

ANEXO D- Fotografias



Foto 1- cadeiras- Marcel I. Hamed



Foto 2- cadeiras - Marcel I. Hamed



Foto 3- Aquecimento- Marcel I. Hamed



Foto 4 – Aquecimento- Marcel I.Hamed



Foto 5- Respiração- Marcel I. Hamed



Foto 6- Respiração- Marcel I. Hamed



Foto 7- Respiração- Marcel I. Hamed



Foto 8- Rolamentos - Chão – Marcel I. Hamed

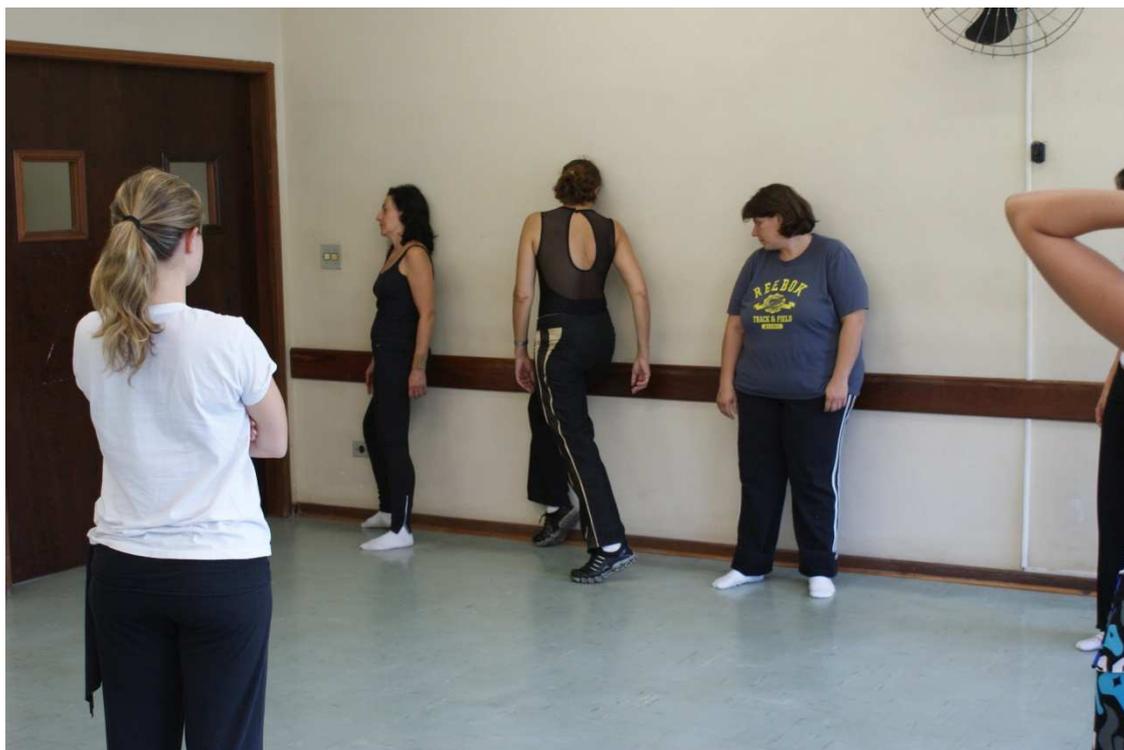


Foto 9-Rolamento Parede Marcel I. Hamed



Foto 10- Bexiga – Marcel I. Hamed



Foto 11- Bexiga- Marcel I. Hamed



Foto 12- Bexiga - Marcel I. Hamed



Foto 13- Bexiga- Marcel I Hamed



Foto 14- Aquecimento em duplas- Marcel I. Hamed



Foto 15- Aquecimento em Grupo- Marcel I. Hamed



Foto 16 – Promovendo o movimento no *outro*- Marcel I. Hamed



Foto 17 – Promovendo o movimentando no outro – Marcel I. Hamed



Foto 18 – Pêndulo- Marcel I. Hamed



Foto 19 – Pêndulo em grupo- Marcel I. Hamed



Foto 20 –Criando espaço para o outro- Marcel I. Hamed



Foto 21 – Criando espaço para o outro- Marcel I. Hamed



Foto 22- Espelhamento- Marcel I. Hamed



Foto 23- Espelhamento- Marcel I. Hamed



Foto 24- Contato ativo direto- Marcel I. Hamed



Foto 25- Contato ativo direto – Marcel I. Hamed



Foto 26- Contato ativo direto – Marcel I. Hamed



Foto 27 - Contato ativo direto - Marcel I. Hamed



Foto 28- Nome próprio- Marcel I. Hamed



Foto 29- Nome próprio Marcel I. Hamed



Foto 30 – Identidade- Participante



Foto 31 – Identidade Participante

ANEXO E – INVESTIGAÇÕES PRELIMINARES

TESES, DISSERTAÇÕES, ARTIGOS DA REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA E EVENTOS NACIONAIS

ARTIGOS DA REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA – TEMAS - LICENCIATURAS E CORPO

ALMEIDA, P. C. A. de; BARONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação inicial. *Educação e Pesquisa*, v. 33 (2), maio-ago., p. 281-295, 2007.

CHAILE, M. A. Challenges and tensions of initial teacher education in the current process of transformations. *Educação e Pesquisa*, v. 33 (2), maio-ago., p. 215-231, 2007.

DUJO, A. G. Del; RODRIGUEZ, J. M. M. Autoformación: una perspectiva diferente. *Educação e Pesquisa*, v. 33 (3), set.-dez., p. 621-637, 2007.

GASQUE, K. C. D.; TESCAROLO, R. Por uma pedagogia do equilíbrio. *Educação e Pesquisa*, v. 34 (1) jan.-abr., p. 139-150, 2008.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v. 29 (1), jan.-jun., p. 167-182, 2003.

GOUVÊA, M. C. S. de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*, v. 31 (1), jan.-abr., p. 79-91, 2005.

GVIRTZ, S. El problema de la escritura em la Escuela Nueva Argentina: de lo higiénico-pedagógico a lo psico-pedagógico en el discurso educativo. *Educação e Pesquisa*, v. 24 (1), p. 177-190, 1998.

MIGUEL, A. História, filosofia e sociologia da educação matemática na formação de professores: um programa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v. 31 (1), jan.-mar., p. 137-152, 2005.

NÓBREGA, T. P. da; TIBÚRCIO, L. K. de O. A experiência do corpo na dança butô: indicadores para pensar a educação. *Educação e Pesquisa*, v. 30 (3). set.-dez., p. 461-468, 2004.

PEREIRA, L. H. P. Corpo e psique da dissociação a unificação - algumas implicações na prática pedagógica. *Educação e Pesquisa*, v. 34 (1), jan.-abr., p. 151-166, 2008.

SCHILLING, F.; MIYASHIRO, S.G. Como incluir? O debate sobre o conceito e o estigma na atualidade. *Educação e Pesquisa*, v. 34 (2) maio-ago, pp. 243-254, 2008.

SOUZA, M.; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, v. 31 (3), set.-dez., p. 391-408.

TONI, D.; ALBINO, B. S.; VAZ, A. F. Sacrifícios, sonhos, indústria cultural: retratos da educação do corpo no esporte escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 33 (3), set.-dez., p. 499-512, 2007.

VEIGA, C. G.; GOUVÊA, M. C. S. Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. *Educação e Pesquisa*, v. 26 (1), jan.-jun., p. 135-160, 2000.

TESES E DISSERTAÇÕES FEUSP – LICENCIATURAS

BARROS, L. A. P. de. Desenvolvimento do conceito de Avaliação na formação inicial de professores em atividade colaborativa. 2007. 123f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CACETE, N. H. A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação- a referência da formação do professor de

Geografia. 2002. 219f Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MENDES, O. M. Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das Licenciaturas durante a sua formação. 2006. 219f. e anexos Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, R.V. B. C. de O professor de física e sua prática: perspectivas de uma re-elaboração crítica. 2006. 166f. e anexos. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROMANOWSKY, J. P. As Licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. 132f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

TAKAHASHI, R. T. Implementação do curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem da USP: programa de formação de professores da USP. 2007 Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VAZ, M. C. Modos de ler e dizer do sujeito: paráfrase, gestos de interpretação e autoria nas licenciaturas em Letras e Pedagogia. 2008. 323f e anexos. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, 2008. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008

TESES E DISSERTAÇÕES FEUSP - CORPO

ANDRADE, E. Tessitura da escrita acadêmica: aprender a e ao escrever. 2008. 169f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ANGELO, L. F. Educação de corporeidades e psicologia do esporte: estudo de caso de um grupo esportivo. 2002. 169f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ARAÚJO, R. C. Sou discípulo que aprende, meu mestre me deu lição: tradição e educação entre os angoleiros bahianos (anos 80-90). 1999. 166f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. Iê, viva meu mestre: a Capoeira Angola da “escola pastiniana” como práxis educativa. 2004. 235f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BAPTISTA, V. M. F. O infans, a creche e a psicanálise. 2003. 114f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CAVALLEIRO, E. dos S. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. 225f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHAIM JUNIOR, C. I. Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para a construção de um currículo de educação física. 2007. 99f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, W. N. G. A etnomatemática da alma A'uwe-Xavante em suas relações com os mitos. 2008. 270f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FALEIROS, A. M. Professor: a pessoa se transformando profissionalmente. 1998. 214f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FARAH. M. H. S. Espaços e significados do corpo no “Experimental da Lapa” (1967-1972). 2005. 137f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERNANDES, E. A mítica da crueldade e outras narrativas: um projeto educativo no INCOR. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FIGUEIREDO, M. X. B. O corpo: da infância à sala de aula. 1998. 258f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FONSI, M. Imaginário da corporeidade, violência e educação fática na “Bacia semântica da decadência” (1860-1930): o teor do imaginário da ruptura no projeto da modernidade. 2002. 2 v. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GIGLIO, C. M. B. Uma genealogia das práticas educativas na província de São Paulo: (1836-1876). 2001. 2 v. 269f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GINECCO, J. R. Corporeidade e paideia: a corporeidade na Grécia Antiga à luz da Paideia de Jaeger. 1999. 154f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

GRAMORELLI, L. C. O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física. 2007. 112f e anexos. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HORTA, S. R. de G. A vida como realidade radical: subsídios para uma educação metafísica. 2000. 111f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LAURITO, A. R. S. Escrita no corpo: ponderações sob um viés psicanalítico. 2003. 351f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LIMA, M. E. de. A educação física no projeto político pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos. 2007. 137f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MATOS, A. P. de. O que se ouve entre a opy e a escola: corpo e vozes da ritualidade Guarani. 2005. 162f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELLO, A. M. de. Educação física integrada à alfabetização (EFIALFA): um método específico de ensino para a educação física nas turmas de alfabetização. 1998. 176f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MESOMO, A. L. Educação infantil: indagando sobre práticas escolarizantes 2004. 107f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOURA, E. da R. A iniciação ancestral da criança guarani Mbya. 2005. 99f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NEIRA, M. G. Contribuições de diferentes metodologias de ensino em educação física, para o processo de desenvolvimento motor. 1999. 232f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

NUNES, A. V. Rubem Alves e a educação dos sentidos: um estudo dos pressupostos pedagógicos e filosóficos. 2001. 295f. e anexos. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, K. R. de. Candoblé de Ketu e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra. 2008. 213f. Tese. (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, L. M. Razão e afetividade: a iconografia Maxakali marcando a vida e colorindo cantos. 2006. 152f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ORNELEZI, E. M. Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico. 2000. 240f. e anexos. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso. 2006. 204f. anexos. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROCHA, H. H. P. A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918-1925). 2001. 354f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RUBIRA, F. de P. Contar e ouvir estórias: um diálogo de coração acordando imagens. 2006. 241f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, V. L. G. de. Sentidos da profissão docente: estudo comparado acerca dos sentidos da profissão docente do ensino primário envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. 2004. 322f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVEIRA JUNIOR, M. R. O corpo que mancha atravessa: arte de rua e a educação em outro lugar. 2006. 105f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. A travessia que mancha o corpo: imagens da imigração e a educação transitória. 2008. 112f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, I. S. de. Tempo livre com lazer do trabalhador e a promessa de felicidade. 2002. 179f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

THOMÉ, R. V. de B. Caleidoscópio em ponto de fuga: Gilberto Freire e Candido Portinari, arte, sociologia e educação. 2002. 179f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VAGO, T. M. Cultura escolar, cultivo dos corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos das crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). 1999. 315f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

VIEIRA, V. A construção da autonomia na educação infantil: uma experiência a parte da cultura corporal. 2007. 97f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ENDIPE (2008) – CORPO

ALTMAN, H.; MARTINS, C. Problematizando corpo, gênero e sexualidade na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM) Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ÁVILA, R. A problemática dos saberes docentes na formação inicial em educação física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BARBOSA, S. P. de A. de. Jogando com os números: a areia e a vida na educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a.

_____. Professor: onde está a sua corporeidade? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BERTI, A. (Re)descobrir e (re)construindo as identidades multiculturais nos diferentes espaços educativos: rumo a corporeidade potente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BORGES, C. B. Relações entre imaginário e gênero nas representações visuais infantis. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CESAR, M. R. de A. Gênero sexualidade na educação: notas para uma reflexão epistemológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CESAR, M. R. de A.; SILVEIRA, V. T. Gênero, sexualidade e currículo: a invenção da ESEF de Pelotas/RS. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

COSTA, T. C. Nas teias dos discursos sobre a infância indócil na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CRUZ, A. C. S. Organização do trabalho pedagógico e formação de professores de educação física: realidade e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CUPOVILLO, A. V. Resignificando a relação teoria-prática na formação de professores de Educação Física: a didática específica como espaçotempo de encontro com a complexidade do cotidiano escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FELIPE, J. Educando para a sexualidade: uma proposta de formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FINCK, S. C. M. A educação física e o esporte na escola pública no ensino fundamental: análise do cotidiano de um professor e possibilidades para a formação de professores inicial e continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FRANÇA, F. F.; PEREIRA, L. A. Tomada de consciência sobre o corpo: saber necessário à infância. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREITAS, C. B. A. A caminho da pedagogia do axé. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GOMES, C. F. O corpo em face com a educação física da UFMT: um estudo sobre a vocação disciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GOMES, S. B. da S. Ensino superior: a formação pessoal no curso de educação física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KAWAKAMI, T. H.; CALÓGERAS, C. E. P. Projeto sexualidade: entre o viver e o saber, um conhecimento em construção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LEITE, V. G. O lugar do corpo no ensino de arte: uma análise a partir dos parâmetros curriculares nacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LIMA, M. E. de. A educação física no projeto político pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LIPPI, B. G.; SOUZA, D. Indústria cultural, mídia, futebol e escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LOPES, F. C. das. A cultura corporal patrimonial no âmbito da educação física escolar: subsídios de um multiculturalismo crítico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MACIEL, R. R. A. As arquiteturas das concepções e corpo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MAIA, S. C. F. Memória lúdica para autoformação profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MARTELLI, A. C. Orientação sexual: um relato de experiência de prática de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOSCA, M. de O. Musicalização corporalizada e as experiências musicais no silêncio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. A identidade e a diferença no currículo da educação física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

OLIVEIRA, N. S. M. O olhar de um cego para seu espaço vivencial: possibilidades do sandplay. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

OLIVEIRA, C. S. Experiência lúdica de adolescentes privados de liberdade: uma aventura na escuridão da noite da clausura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PEREIRA, L. S. de S. Jogos cooperativos: uma experiencialidade corporal lúdica nas aulas de educação física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PINHEIRO, E. de O. Repensando as relações entre corpo e aprendizagem na Educação Infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a.

PINHEIRO, E. de O. O sandplay - uma brincadeira muito séria: ampliando competências afetivas e cognitivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b.

POCAHY, F. Abjetos da educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, F. F. da; MAGALHÃES, J. L.; RIZZA, J. L.; SILVA, K. D. S. Corpos, Gêneros e sexualidade: analisando narrativas em um ambiente virtual de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RODRIGUES, A. C. Jogos de construção nas aulas de educação física: alternativas para a aquisição de competências leitora e escritora. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RODRIGUES, L. D. Por uma prática do gesto no texto e na educação: uma experiência em libras. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RODRIGUES, L. B. S. A educação física no contexto da classe hospitalar: construindo possibilidades de intervenção pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ROQUE, E. de M. M. Espaço da vida, espaço da Terra, espaço do corpo: uma aprendizagem da Geografia a partir do sandplay. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ROSA, M. S. de O. Tecendo um olhar de cuidado às práticas pedagógicas da formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SAMPAIO, A. T. L. Por uma educação pulsante: aprendizagem significativa com o sandplay. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SILVA, W. L. da. Emos na escola: corpos, aprendizagens e significados. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SILVA, D. N. H.; SOUZA, F. F. de. O corpo e as brincadeiras de faz de conta: articulando cultura e criança. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SOARES, A. J. G. et al. Tempo e espaço para a educação corporal no cotidiano de uma escola pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

TEIXEIRA, F. L.; HYPOLITO, A. M. Percorrendo o campo das identidades sexuais e de gênero no espaço escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

TEIXEIRA, M. V. B.; ESPÓSITO, V. H. C. A percepção da criança e o conhecimento: buscando sentidos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VARGAS, J. R. de. Meninas mal comportadas: comportamentos femininos em uma escola de periferia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VAZ, A. F.; RITCHER, A. C. Educação do corpo infantil: sobre a presença da educação física na rotina de uma creche. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

WITT, N. S. P.; SOUZA, N. G. S. de. Corpo, vida/morte: discutindo práticas educativas presentes na mídia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ENDIPE (2008) LICENCIATURAS

ALMEIDA, C. M. G. de. Os diálogos interculturais nas trajetórias de formação de professores de música. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ALMEIDA, M. J. P. M. de. Interpretações de licenciandos sobre a possibilidade de ensinar física moderna no ensino médio: a diversidade de significados a partir da leitura de um mesmo texto. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ALMEIDA, P. C. A. de. As licenciaturas no contexto das reformas para a formação de professores: problematizando desafios e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ANTUNES, H. S. Formação inicial de professores: possibilidades de fortalecimento da reflexão e da autonomia no processo formativo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

AROEIRA, K. L. Saberes e estágio supervisionado: possibilidades na ação colaborativa entre universidade e escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

AZAMBUJA, M. S. de; GESSINGER, R. M. Núcleo de apoio ao ensino de matemática: uma possibilidade de ampliar os conhecimentos acerca da docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

AZEVEDO, M. A. R. de; ABIB, M. L. V. dos. O papel do professor formador frente os cenários educacionais no seu trabalho de orientação de estágios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Necessidade e motivo numa experiência de formação para docência em Biologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BAROLLI, E.; MOURA, A. R. L. de; PRADO, G. do V. T. Narrativas de formação inicial de professores: possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa num contexto de integração disciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BECKER, L. A.; SANTOS, M. E. G. Correlações e discordâncias nas normativas legais que regulamentam os cursos de licenciaturas de educação física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BERGER, M. A.; NARJARA, F. O discurso e a prática da avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, A. Uma pesquisa com professores egressos da licenciatura em Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BOHN, M. B. Análise de um processo pela pluralidade de suas vozes: a formação de professores para ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BÜHLER, C. Liderança docente: perspectivas para a docência humanizadora. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CAIMI, F. E. Do esquema familiar à conceituação da ação: uma experiência de formação de professores de história. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CAMARGO, S.; NARDI, R. Discursos dos professores universitários, futuros professores e profissionais em exercício na rede estadual de ensino, sobre um processo de reestruturação curricular de um curso de licenciatura em física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CAMPOS, M. Z. de. A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação da formação inicial. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CAMPOS, V. Tempo de estágio no curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CARDOSO, D. A.; SOUZA JUNIOR, A. J. de; LOPES, C. R. Ampliando os espaços de formação dos professores utilizando um sistema de gerenciamento de cursos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CARDOSO, L. de R.; ARAUJO, M. I. O. A ética e o ensino de Ciências e Biologia: a visão dos professores em formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CARRASCO, L. H. M. Formação inicial: diferentes maneiras de ser/estar professor de matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CARVALHO, A dos S. C. A formação do professor para a educação *on line*: questões tecnológicas e metodológicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CASTRO, M. A. C. D. de. Espaços e tempos de ensinar e aprender: o lugar do estágio na formação profissional para a docência – processos de interação e parceria colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CESAR, M. R. de A.; SILVEIRA, V. T. Gênero, sexualidade e currículo: a invenção da ESEF de Pelotas/RS. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CHARZUCK, S. B. A importância dos conteúdos e metodologias de ensino de psicologia na aprendizagem de alunos os cursos de licenciaturas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CLEMENTINO, A. Planejamento de curso *on line* colaborativo: elementos que promovem interação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

COPELLO, M. I. Apuntes sobre concepciones qui median el desarrollo de las vivencias y experiencias de la “comunidad de aprendizaje ciberciencias”. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

COSTA, G. L. M. A formação inicial do professor de matemática: o real e o ideal possível. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

COUSIN, C. et al. Educar pela pesquisa em rede: o projeto ciberciências na formação de professores e desenvolvimento curricular. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CRUZ, F. M. L. Representações sociais do fracasso escolar na educação superior e a formação inicial de professores de Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CUSTÓDIO, J. F.; LAWALL, I. T.; CLEMENT, L. A reforma estrutural da licenciatura em física da UDESC: uma análise das práticas como componentes curriculares e do estágio supervisionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DELATONE, L. G. et al. Modelagem pedagógica em sala de aula, envolvendo jogos: uma primeira experiência didática de acadêmicos em Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DIAS, A. M. I.; BRANDÃO, M. de L. P. Conversando e documentando experiências exitosas na formação docente... vivências e múltiplos olhares sobre a pesquisa e a didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DIAS, M. da S.; MOURA, M. O. de. Atividade orientadora de ensino na formação de professores de matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; VIANA, M. Lutas concorrenciais no campo universitário e a atual reforma das licenciaturas na UFMG. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DOLL, J. Caminhos da didática geral nos cursos de licenciaturas da UFRGS: tendências atuais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DOTTA, L. T. Processos de construção identitária docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DOURADO, L. M.; BOTTECHIA, J. A. de. Formação inicial dos professores no curso de licenciatura e química da unidade de Formosa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DRAGONE, M. L. S. A comunicação oral e a voz do professor – saberes docentes que compõem as interações em sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DUTRA, E. F. Prática como componente curricular e estágio curricular em configurações curriculares de cursos de licenciaturas. Que relações? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a.

_____. Configurações curriculares em curso de licenciaturas em Química e formação da identidade da profissão docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FERNANDES, E. M.; ORRICO, H. F.; SILVA, A. C. F. da. A disciplina prática pedagógica em educação inclusiva do currículo de licenciaturas da UERJ e a promoção de atitudes favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FIGHERA, A. C. M. Reflexão sobre a experiência docente: produção de saberes a partir dos estágios supervisionados em letras. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FINCK, S. C. M. A educação física e o esporte na escola pública, no ensino fundamental: análise do cotidiano de um professor e possibilidades para a formação inicial. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREITAS, M. T. M. Ambiente virtual de aprendizagem no ensino presencial de formação de professores de Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FURLAN, E. G. M. Processos e socialização envolvendo a cultura estudantil na licenciatura em Química. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GALIAZZI, M. do C.; SOUZA, M. L. de. A narrativa como modo de constituição de professores de química: a história da primeira turma. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GARCIA, M. M. A. Para onde vai a formação de professores? Reflexões iniciais sobre a incerta “experiência” na formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GERHARDT, M. L.; FERNANDES, C. M. B. A formação do arte-educador: um estudo sobre saberes *aisthesis* – estética a partir de diferentes olhares. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, W. A. de. O estágio como aprendizagem dos processos de pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GHIDINI, B. B. et al. Fatores que interferem na satisfação ou insatisfação dos professores de educação física no contexto escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GIORDANI, E. M.; ISAIA, S. M. de A. Relações interpessoais e a construção da professoralidade nos cursos de licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GUIMARÃES, L. B.; SILVA, B. L. da. Planejamentos “escolares”: entremeando biologia e cultura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HEIN, A. C. A.; ARNONI, M. E. B. Reestruturação do curso de Pedagogia e Licenciaturas propostas nos documentos oficiais de 1996 a 2006: análise do conceito de prática educativa segundo a concepção de práxis. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HENRIQUES, E. M. de O.; GOMES, G. C. Formação de professores: articulando concepções e conteúdos através da literatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HICKMAN, J. et al. O diário de prática pedagógica como instrumento de reflexão e intervenção da prática docente durante o estágio supervisionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

INSAURRIAGA, R. P.; HYPOLLITO, A. M. A reforma curricular das Licenciaturas e o curso de educação física da UFPEL: a constituição de novas identidades docentes. In: ENCONTRO NACIONAL

DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KASSENHOEFNER, A. C.; FERREIRA, L. H. Reflexões sobre a formação inicial do professor de química. Na IES públicas paulistas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KINDEL, E. A. I. Prática de ensino em biologia da UFRGS: que biologia é ensinada nas escolas? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KRUGER, V. Os novos currículos de Licenciaturas em Química e Ciências Biológicas da UFPEL: entre o dito e o feito. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LIMA, L. de. O ensino do conceito de função na formação inicial do professor licenciando de matemática da UECE. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LIMA, M. S. L. O estágio como aprendizagem da profissão, mediado pela pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LISOVSKI, L. A. A organização e o desenvolvimento do estágio curricular de cursos e licenciatura em ciências biológicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LOCATELLI, A. B. Saberes docentes na formação do professor de educação física: um estudo sobre as práticas colaborativas entre universidade e escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LOPES, F. R. Recursos educacionais e aprendizagem: novas práticas no Laboratório de Apoio Pedagógico Especializado – LAPES. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LOPES, J. P. Sociedade da informação e/ou do conhecimento: questões emergentes para a formação de educadores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LOPES, R. P.; NONO, M. A. Estágio curricular e práticas de docência: uma análise das vivências do professor na formação inicial. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LOPES, T. M. R. Estágio supervisionado na licenciatura em história: articulando ensino e pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MACHADO, V. de M. Uma experiência com a formação inicial docente no curso de ciências biológicas da UNERP, Campo Grande MS. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MANCINI, A. P. G.; REAL, G. C. M.; TROQUEZ, M. C. C. O papel e a concepção de pesquisa na formação de professores: um estudo da relação entre universidade e sistema municipal e educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MANRIQUE, A. L.; LASSO, A. A. Estudo das expectativas de alunos de licenciaturas em matemática sobre o trabalho docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MARCO, F. F. de et al. Produzindo atividade de ensino em ambientes computacionais na formação de professores de matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MARCOLLA, V.; PHILIPSEN, T. N.; PORTO, T. M. E. A produção das tecnologias de Informação e comunicação por professores e estudantes de cursos de licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MARCONIN, F. E. A Educação ambiental como processo e espaço de sensibilização de professores: uma abordagem metodológica no curso de licenciatura em ciências biológicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MATE, C. H. O que se quer da Didática? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MATOS, M. dos S. Relação entre currículo e educação ambiental no contexto da formação inicial de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MENDES, E. B. A construção de uma proposta curricular integrada às tecnologias cognitivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MENDES, O. M. Avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores: uma prática centrada nos instrumentos avaliativos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MEIRELLES, M. et al. O portal de Ciências Sociais e Educação (PCSE) e Laboratório Virtual e Interativo de ensino de Ciências Sociais (LVIECS): duas formas de apoio à formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MIMESSE, E. Permanências e mudanças nas formas de avaliar os conteúdos na disciplina de história. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NARDI, R. e BOZELLI, F. C. O papel da observação na ciência: uma interpretação a partir de relatos escritos de licenciandos em física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NASCIMENTO, E. G. do; MIGUEL, M. M. B.; OLIVEIRA, V. D. R. B. A metodologia da problematização e a formação de professores: uma experiência em construção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NASCIMENTO, E. P. O ensino da didática e a construção de conhecimento pelos acadêmicos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NASCIMENTO, T. G.; SOUZA, S. C. Expectativas, conflitos e reflexões nos discursos de licenciandos em formação inicial. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NIKITIUK, S. M. L. Projetos pedagógicos na formação de professores de história. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NONENMACHER, S. E. B.; SANDRI, V.; MALDANER, O. A. Ciências naturais na educação ambiental: um espaço pouco ocupado na formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

OLIVEIRA, L. G. de. Constituição profissional do professor de matemática: um estudo com professores iniciantes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

OLIVEIRA, M. G. de. Discursos em competição no ensino de gêneros textuais: a experiência e o estágio de licenciatura na educação de jovens e adultos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

OLIVEIRA, O. B. Escrevendo sobre a própria prática: como se percebem os futuros professores de biologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

OLIVEIRA, N. S. M. de. A convivência com as diferenças: revelações no sandplay. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PASSOS, C. M. B. Mudanças nas propostas curriculares de formação docente: condições para sua efetivação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PASSOS, C. L. B.; COELHO, M. A. V. M. P.; GAMA, R. P. Diários reflexivos revelando dificuldades e descobertas dos futuros professores sobre o ensino e a aprendizagem matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PAULA, G. de S.; SCHMALL, A. V. Buscando pistas sobre a formação do professor: uma análise de relatório de estágio em Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PEDROSO, S. R. As funções matemáticas e o graphmat no curso de Licenciatura em Matemática da Academia de Ensino Superior de Sorocaba. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PENTEADO, H. D. A formação do professor investigador. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PIRES, L. M.; PINHEIRO, A. C. Formação de professores de geografia: desafios e problemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PIRES, M. G. S.; ROSITO, B. A. Análise preliminar da participação de licenciandos do curso de Ciências Biológicas da PUCRS em um clube de ciências: impacto na formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PLACO, V. M. N. de S. et al. Representações sociais e identidade profissional de alunos de Pedagogia e Licenciaturas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PONTELLO, L. S. Matemática e ensino: um diálogo em construção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PORTUGAL, J. F. O registro nos processos formativos do professor de Geografia: caminhos para uma prática de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

QUATIERO, E. M.; CERNY, R. Z.; CRUZ, S. M. G. Avaliação de um curso de licenciatura na modalidade à distância: as falas dos alunos e tutores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RAMALHO, B. R.; NUNEZ, I. B. Identidade e representação profissional docente: categorias-chave para pensar a profissionalização no contexto do novo ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RAMOS, M. G. As dissonâncias entre a formação inicial de professores de química e os limites e possibilidades de escola de ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

REAL, G. C. M. A pesquisa na formação desenvolvimento de professores: um estudo de caso da parceria entre a rede municipal de educação de Dourados (REME) e a Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD). In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

REAL, M. P. C. Espetáculo e cultura científica e tecnológica: habitus e formação de educadores à distância (?). In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

REGO, N. S. Concepções de escrita pelos professores em formação de língua materna: um conflito de saberes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

REZENDE, L. A. de. Visão de mundo e desenvolvimento profissional docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RIBEIRO, F. D. Da atividade coletiva à atividade individual: contribuições da teoria da atividade para a formação de professores no contexto da prática de ensino de Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RIBEIRO, M. A afetividade no bojo dos currículos de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RODRIGUES, C. G. Um estudo sobre formação inicial de professores de matemática: cartografando alguns buracos negros. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ROSA, R. T. D. da; VEIT, M. H. D. Formação e professores de Biologia para o ensino médio: análise da prática de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ROSITO, B. A.; BERNASIUK, M. E. B.; BORGES, R. R. Metodologia e prática do ensino de Ciências: uma atividade integradora. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ROSSI, M. H. W.; STUMPF, J. M.; VERGAMINI. Um novo perfil dos estágios e as práticas das licenciaturas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ROZEK, M. Formação docente e subjetividade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTOS, J. M.; BORGES, R. M. R. Relato de uma pesquisa junto a licenciandos em Ciências Biológicas utilizando o recurso de sensoriamento remoto como ferramenta de ensino de Ecologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTOS, M. B. dos. A construção de saberes docentes de licenciandos em matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTOS, V. M. M.; FOSTER, M. M. dos S. Educação sexual e formação de professores: um diálogo luso-brasileiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SILVA, A. A. da. Formação inicial de professores de física e o desenvolvimento de estágios curriculares em regime de tutoria: limites e possibilidades de capacitação para tarefas docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a.

_____. As normativas legais para a formação e professores pós LDB/96 e as organizações dos estágios curriculares em curso de formação de professores da Universidade de Santa Maria. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b.

SILVA, C. V. da. A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo do componente curricular e estágio supervisionado nos cursos de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SILVA, C. R. de O. et al. Metodologia de produção de conteúdo para os cursos de licenciaturas em matemática e tecnologia de hospedagem à distância do CEFETCE para a UAB. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SILVA, I. P. da; MERCADO, L. P. L.; BARROS, M. P. Objetos virtuais de aprendizagem na docência semipresencial e *on line* na formação de professores de ciências da natureza. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SILVA, R. M. G. da. Constituição de saberes de futuros professores de Química na produção de objetos de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SILVEIRA, D N. O estágio e as possibilidades da formação na escola de educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SILVEIRA, F. T. da; WILLE, R. B. Estágios supervisionados de licenciatura em música a UFPel: reflexões sobre os encontros acadêmicos com o contexto escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SLONGO, I. I. P.; VIELLA, M. dos A. L.; MARASCHIN, M. L. M. Pesquisa e formação inicial dos professores da educação básica. Que pesquisa? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SOARES, S. Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professores: desvelando sentidos da prática educativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SOUTO, B. de N. dos R. As representações sobre aprender a ensinar que norteiam o processo de formação do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SOUZA, A. L. L. de. O estágio supervisionado e a formação do professor na história da educação brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a.

_____. Avaliação curricular como elemento de integração entre a universidade e a escola por meio do estágio supervisionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b.

SOUZA, M. do C. O lógico-histórico enquanto perspectiva didática da matemática em cursos de licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SOUZA, V. C. de; CAVALCANTI, L. de S. A construção do conhecimento pelo professor de geografia na formação inicial. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SPEROTTO, R. I.; JABLONSKI, A. D.; RABUSKE, C. I. Processos de aprendizagem: efeitos na formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

TEDESCHI, W. A curiosidade epistemológica, o diálogo e a atividade de ensino na formação do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

TORRES, M. X. Entre tradições e mudanças: análise do processo de reforma curricular nas licenciaturas das FAFIC (Faculdade de Filosofia de Campos). In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

TREMEA, V. S.; FARIA, G. O. Perspectivas da formação profissional: uma abordagem nas competências profissionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

TRÓPIA, G.; MESSORES, C. M. Contribuições do erro epistemológico de Bachelard para a formação de professores de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VALENÇUELA, M.; JUNCKES, R. S.; CARRARA, R. Futuros professores em formação representações sociais sobre profissionalidade docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VENTORINI, S.; COSTA NETO, E. Formação de professores e saberes docentes: a produção dos ENDIPE, dos CONBRACES e do estágio supervisionado em educação física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VIANA, G. M. As reformas curriculares no curso de licenciaturas em ciências biológicas da UNIFAL-MG. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VIANA, O. A. O projeto integrado de prática educativa do curso de licenciatura em matemática da FCIP/UFU: avanços e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VILELA, D. S.; MENDES, J. R. O foco no conhecimento escolar para pensar as licenciaturas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VILLAS BÔAS, L. P. S. Jogos didáticos: representações sociais de licenciandos em história. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VIVEIRO, A. A.; CAMPOS, L. M. L. Estudo de ensino sob a perspectiva de grupo de licenciando em Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VOGEL, M.; REZENDE, D. de B. Representação de licenciandos sobre licenciatura em química. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

WINCH, P. G. Cursos de licenciaturas, legislação referente à formação de professores e a prática como componente curricular. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

WOLF, R. A. Articulação entre teoria e prática na formação de professores de matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ZANON, D. A. V. Narrativa: instrumento de reflexão na formação de professores de química. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ZANON, L. B.; SANGIOGO, F. A.; BECKER, R. W. Interações de licenciandos, professores e ensino médio e da universidade em aulas de um curso de licenciatura em química. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ZULIANI, S. R. Q. A. Estágio supervisionado em ensino de química e diários de classe: parceria no processo de formação inicial de professores de química. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais* (CD-ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ANPED REGIONAL (2009) – LICENCIATURAS E CORPO

BAHIA, N. P.; DURAN, M. C. G. Formação de professores em curso a distância: mapeando o tema. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19., São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 247.

BANDEIRA, D. P. Trajetórias e estudantes universitários de meios populares em busca de letramento digital. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 146.

BERKEMBROCK-ROSITO, M. M.; AMORIM-NETO, R. do C. Ética e moral na formação inicial de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*: São Carlos: UFSCar, 2009. p. 249.

BERTI, A. O. Reflexões sobre a corporeidade nos processos educativos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 486.

BOSCHETTI, V. R.; RENNO, C. M. R. Práticas de comportamento e disciplinamento: uma história escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 377.

BRITO, S. M. de A. C. R. de. Formação de professores para a docência *on line*: saberes e formação docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 353.

CARVALHO, A. C. D.; LASTÓRIA, L. A. C. N. O cultivo do corpo e do fitness na educação não formal: uma análise da revista *Boa Forma*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 287.

CORREA, P. M. Formação inicial docente: o que dizem os futuros educadores? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 460.

DAL-FORNO, J. P. Delineando um programa para formadores via Internet. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 353.

DIAS, F. V.; ZUIN, A. A. S. A revista *Nova Escola* e a espetacularização do corpo: primeiros resultados. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 474.

DUCATTI-SILVA, K. C.; BARONI, E. Continuidades e rupturas como vínculo da docência: o estágio na formação inicial de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 452.

ENOQUE, C. F. de O.; MARINHO, S. P. P. Escrita coletiva *on line*: uma experiência na formação inicial de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 147.

ESCUADERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação em Educação Física na perspectiva da abordagem cultural. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 96.

FARAH, M. H. S. Estudos do corpo: conhecimento, vivências e ações na formação inicial de educadores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 471.

FERREIRA, L. O. F. As contribuições da educação física para o EJA: o que pensam os alunos de uma escola pública noturna em Belo Horizonte. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 176.

FRANÇA, J. C. Educação, corpo e envelhecimento: as marcas do tempo somatizadas no homem. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 373.

GAZIRE, P. R.; MARINHO, S. P. P. A inserção curricular do computador na formação inicial do professor de matemática: o que revelam estudantes de uma Licenciatura. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 144.

GOMES, C. B. T. As condições sociais de produção do processo de reestruturação das licenciaturas da Universidade de Ouro Preto. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 462.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. O ensino da educação física dez anos depois: modificações no discurso dos professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 106.

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. As concepções do corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades e brincadeiras na educação infantil. In: ENCONTRO DE

PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 266.

KONDRATIUK, C. C.; NEIRA, M. G. O corpo do educador na infância: reflexões pautadas em uma perspectiva antropológica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 389.

LIMA, S. R.; ALMEIDA, M. A. Vivência na natação e desenvolvimento da coordenação corporal da criança com cegueira. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 164.

LIPPI, B.G.; NEIRA, M. G. A formação contínua de professores de educação física na rede pública estadual de São Paulo.

LOMBARDI, L. M. S.; KISHIMOTO, T. M. A formação corporal e lúdica de educadores de berçário e a compreensão das expressões do bebê. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 470.

LONGO, M. M.; LINS, M. J. S. da C. Entre a repressão e a permissão: a formação do professor nos cursos de Licenciatura e a abordagem ética. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 237.

LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, M. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos currículos dos cursos de formação docente das universidades públicas paulistas: resultados preliminares da pesquisa, In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 349.

MACEDO, E. E. de.; NEIRA, M. G. O ensino da educação física na perspectiva da cultura. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 323.

MAGALHÃES, E. G.; NONO, M. A. Estágio curricular supervisionado: expectativas dos futuros professores sobre as condições de trabalho docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 479.

MARINHO, A. P. A. Marcas Identitárias na atuação profissional de professores – o papel da formação inicial. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 244.

MATOS, E de S. As possíveis interferências das interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem na formação de professores à distância. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 351.

MORAES, E.E. de.; CHAMLIAM, H. C. A diáspora do pedagogo desafios da didática nas licenciaturas fora da Pedagogia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 322.

MORENO, E. R.; PINTO, A. L. G. Desafios da docência à distância na formação inicial de professores: limites e possibilidades In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 483.

NASCIMENTO, L. A. S. Pensamento-outro no mundo ou do atual ao virtual como real dos possíveis – outros modos de existir. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 492.

NEIRA, M. G. Focinho de porco não é tomada? ou desfazendo a confusão: interpretações distorcidas do currículo cultural da Educação Física. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 105.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Frankenstein e outros monstros: o currículo e os sujeitos da formação em Educação Física. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 311.

PAGAN, A. A.; EL HANI, C.; BIZZO, N. A biologia e o ser humano: concepções de universitários de Mato Grosso. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 118.

PROENÇA, E. R.; REIGOTA, M. A. S. Corpos estranhos no cotidiano escolar: narrativas ficcionais e homocultura. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 359.

RASERA, A. de A. N. C.; SOUZA-LEITE, C. R. V. Corpo, subjetividade e constituição do sujeito na educação infantil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 485.

REIS, M. S. de A.; STATONATO, S. C.; MACHADO, E. V.; FURANETTO, E. C. A. A formação humana na formação inicial e continuada do professor. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 443.

ROSA, D. P. A educação do corpo na esteira da racionalidade tecnológica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 397.

SILVA, P. da; KRASILCHIK, M. Bioética, educação e doutrinação: um estudo sobre a formação inicial de professores de ciências e biologia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 262.

SILVA, S. S. da; NEIRA, M. G. A expansão do terceiro setor nas escolas públicas paulistanas: os projetos esportivos sociais e seu contexto de desenvolvimento. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 309.

SOBREIRA, J. L. B.; CURY, C. R. J. Desafios para a formação inicial de professores do Ensino Fundamental: estudo sobre a residência pedagógica proposta no projeto de Lei n. 227. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 480.

TEIXEIRA, M. A. O corpo e aquisição da escrita: fronteiras entre gozo e desejo, um estudo de caso. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 288.

TELES, N. C. G.; PRINCEPE, L. M.; ANDRÉ, M. Concepções acerca de ser professor em futuros licenciados de matemática e física. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 465.

VILLARDI, R.; LÜCK, E. H. De que se fala quando se fala de EAD? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 143.

UNTALER, L. de O.; BAROLLI, E. Educação ambiental e formação de professores: o que dizem as pesquisas? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. *Resumos*. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 337.