

FABRÍCIO LEOMAR LIMA BEZERRA

**A CORPOREIDADE COMO POSSIBILIDADE DE DESVELAR UM
PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

UBERABA – MG
2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Fabício Leomar Lima Bezerra

**A CORPOREIDADE COMO POSSIBILIDADE DE DESVELAR UM
PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Fundamentos Educacionais e Formação de Professores” (Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educacionais), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito final para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

UBERABA - MG
2015

Fabrcio Leomar Lima Bezerra

**A CORPOREIDADE COMO POSSIBILIDADE DE DESVELAR UM
PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Dissertaçao apresentada ao Programa de Pós-Graduaçao em Educaçao, área de concentraçao “Fundamentos Educacionais e Formaçao de Professores” (Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educacionais), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito final para a obtençao do título de mestre.

em 26 de Fevereiro de 2015

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Prof. Dr. Odilon José Roble
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Esta dissertação é
dedicada à Gabriella
Maria Lima Bezerra, por
tudo que és, pelo que me
ensinas sendo e por me
dar orgulho de dizer que
és minha irmã.

AGRADECIMENTOS

Agradeço carinhosamente a todos e todas que de alguma forma me ajudaram e me apoiaram na concretude deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo desvelar um processo de aprendizagem que considera a corporeidade, ou seja, que acontece de corpo inteiro, a partir da História de Vida da docente Tatiana Passos Zylberberg. Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, exploratória e descritiva. O referencial teórico tem como eixo central a corporeidade e permeia pelos conceitos de conhecimento inteligível e saber sensível, explorando tudo isso na atual conjuntura da sociedade ocidental. A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista aberta, gravada em áudio e vídeo, gerada pela questão norteadora da pesquisa, que era saber da possibilidade de considerar o corpo dentro do processo de aprendizagem. Foram utilizadas outras questões secundária para ajudar no esclarecimento de alguns assuntos considerados importantes. A análise resultou nos seguintes temas: a história de vida da professora Tatiana; corpo e aprendizagem; docência; avaliação; escola; Educação e o olhar. Com esses temas originou-se um capítulo para desvelar esse processo de aprendizagem com o corpo todo. A entrevista foi gravada no formato audiovisual para que dela seja produzido um filme documentário sobre esse processo. Sabe-se que novos modelos de se fazer Educação estão sendo realizados em vários lugares. Esta pesquisa é mais um passo para que cada vez mais esse modelos apareçam e aconteçam. Deseja-se que tenhamos outros olhares para a Educação, que considere o corpo e que seja de múltiplas possibilidades.

Palavras-chave: Corporeidade. Aprendizagem. História de Vida.

ABSTRACT

This study aimed to unveil a learning process that considers the corporeity, what happens to the whole body, as from the professor life history Tatiana Passoss Zylberberg. This research is characterized as qualitative, exploratory and descriptive. The theory has centered on the corporeity and permeates by intelligible knowledge of concepts and knowledge of the senses, at this juncture of western society. The collection of data was carried out through an open interview, recorded audio and video generated by guiding research question: how the possibility of considering the body in the process of learning? Other secondary questions to help to clarify some matters of importance were used. The analysis resulted in the following areas: the life story of the professor Tatiana; body and learning; teaching; evaluation; school; Education and the look. With these themes originated a chapter to unveil this learning process with the whole body. The interview was recorded in audiovisual format so that it is a documentary film produced about this process. It is known that new models of making education are being carried out in various places. This research is a step towards that more and more models that appear and happen. It is hoped that we can have other looks for Education, which considers the body and is of multiple possibilities.

Keywords: Corporeity. Learning. Life History.

Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo.

Manoel de Barros

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 O PROJETO MODERNO DE SER HUMANO.....	15
3 O CORPO INTELIGÍVEL.....	24
4 O CORPO SENSÍVEL.....	41
5 A CORPOREIDADE.....	50
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
7 O DESVELAR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS.....	117
APÊNDICES.....	165

1 INTRODUÇÃO

*Tenho uma pena que escreve
Aquilo que eu sempre sinto
Se é mentira, escreve leve
Se é verdade, não tem tinta*

Fernando Pessoa

*Eu vou descendo esse rio,
guiando a minha canoa
Não fujo do desafio,
que cabe a minha pessoa
Deixo que as águas me levem,
mas, quando é preciso, eu remo
Invoco a calma e a coragem
nas tempestades que enfrento
Ah! Que lindo é o Amor,
o amigo chegou trazendo a paz
Ah! Que lindo é o Amor,
não há mais temos que seja capaz
Tem que ter leveza, muleque
e discernimento, muleque
Tem que ter certeza, muleque
Perseverança
Invoco a fé, a calma e a coragem
Invoco a fé, a calma e a coragem*

ForFun

Sempre me disseram que o Mestrado seria o maior desafio acadêmico da minha vida, mais até que o futuro doutorado, que ele seria o lugar difícil e sofrível do qual eu aprenderia a ser pesquisador. Que assustador. Resolvi enfrentar tudo isso e desci o país para guiar minha canoa por essas águas que não pareciam nada calmas. Sorte. Nessas águas que mergulhei encontrei pessoas sensíveis e humanas e lugares agradáveis que fizeram com que esse temporal não se transformasse numa tempestade. Além da fé, calma e coragem eu tinha como objetivo fazê-lo com leveza, fugindo desse estereótipo criado em torno dessa graduação acadêmica. O desafio acontece, apresenta suas dificuldades, mas podemos fazer diferente. Como diz meu orientador, não há pesquisa sem tesão. Não há vida sem tesão. Foi com esses direcionamentos que minha pesquisa começou por um caminho, mas trilhou outros rumos.

De início a minha pesquisa investigaria o corpo no processo de ensino aprendizagem em todas as disciplinas do Ensino Médio. Entrevistaria um(a) professor(a) de cada disciplina para saber deles(as) como eles(as)

trabalhavam essa relação entre corpo e aprendizado. Eles(as) não trabalhavam, muitas nem sabiam o que isso significava. Já tinha esta constatação antes mesmo de começar a pesquisa, que só foi corroborada com o projeto piloto. Isso ficava martelando a minha cabeça. Para que vou pesquisar uma coisa que eu já sei que não acontece? Por que pesquisar uma coisa, vamos dizer assim, negativa? Por que relatar uma coisa que no meu olhar não iria acrescentar muita coisa, que não iria trazer mudanças na Educação? O aporte fenomenológico fazia parte da minha pesquisa de campo, dessa forma eu não poderia ir com hipóteses ou pré conceitos já estabelecidos. Era difícil. Se eu encontrasse um(a) professor(a) que trabalhasse com a ideia de corporeidade aprendente seria muito. Se não encontrasse nenhum(a) seria ainda mais frustrante. Isso ficou me perturbando. Será relevante pesquisar o que não acontece? Será interessante fazer uma pesquisa apenas para constatar algo que eu já sei que não acontece? Fui cada vez mais ficando sem tesão para o que de início me propus a fazer e fiquei pensando em outras possibilidades. Queria mudar de foco, queria pesquisar, investigar e mostrar algo positivo, algo que já acontece e que pode servir de inspiração para mudanças na Educação. Fiquei pensando, passava dias imaginando outras possibilidades, escrevendo ideias que iam surgindo, até que lembrei de uma professora que trabalha com essa ideia do corpo fazer parte do processo de aprendizagem. Seu nome é Tatiana Passos Zylberberg, foi minha orientadora na graduação, quando escrevi sobre o saber sensível e a aprendizagem, e ministra suas aulas com essa ideia há algum tempo. Pronto. Estava decidido a mudança da minha pesquisa, iria falar da história de vida da Tatiana como docente tendo como objetivo desvelar um processo de aprendizagem que considera a corporeidade. Faltava apenas conversar com o orientador. Voltei a ter tesão com a possibilidade de mostrar algo positivo, do qual eu vislumbrava que ali poderia surgir ímpetos de mudança na nossa realidade educacional. Conversei com meu orientador, comentei sobre tudo isso e ele me apoiou, disse que confiava em mim, que orientador já ajudava muito quando não atrapalhava o(a) orientando(a) e se isso era o que me movia então que fossemos por esse caminho.

No segundo semestre do ano de 2011 um nova professora havia chegado no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade

Federal do Ceará (UFC) para ser responsável pelas disciplinas de Ciências Humanas em Educação Física. Eu estava no sexto semestre do curso de Licenciatura em Educação Física e aquele fato me gerou logo uma grande curiosidade. Primeiro porque eu nunca tinha conhecido uma professora que ministrasse aulas de Filosofia e segundo por ser tão bonita e bem arrumada para tal. Quebras de paradigmas, crenças e preconceitos já foram acontecendo daí por diante. Assisti sua aula pública do concurso e fiquei encantado, além de curioso para saber como seriam suas aulas ao longo da sua carreira docente na UFC. Depois da sua aprovação e do começo do seu trabalho a curiosidade só aumentou. Ouvia-se pelos corredores do IEFES os comentários das aulas e da professora Tati, assim já chamada pelos estudantes. Aquilo me instigava a querer conhecer mais. Até que tomei coragem para conversar com ela e pedi para assistir algumas aulas suas quando eu tivesse algum horário livre. Ela aceitou sem problemas e disse que eu seria bem vindo. Assisti poucas aulas, mas o suficiente para superar minhas expectativas e para despertar em mim outro olhar para o que significava uma aula e um processo educacional de ensino aprendizagem.

No início ano de 2012, meu último dentro do curso, houve seleção para monitores de iniciação à docência das disciplinas da professora Tatiana e eu fui um dos contemplados. Fiquei muito feliz, pois queria estar mais presente nas suas aulas, mesmo que não fosse como monitor eu estava disposto a fazer todas as disciplinas que ela iria ministrar, mas sendo monitor eu estaria tanto nas disciplinas como fora delas aprendendo toda a dinâmica da sua ação docente. Durante esse processo de monitoria ela acabou se tornando minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nele eu pesquisei sobre a relação entre o saber sensível e a aprendizagem nas suas aulas, a partir do meu olhar como monitor e futuro professor.

Depois do curso concluído eu consegui logo em seguida a aprovação para o programa de Pós Graduação em Educação, nível Mestrado, num outro estado, em Minas Gerais, na cidade de Uberaba, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), tendo iniciado no começo do ano de 2013 e sendo orientado pelo professor Wagner Wey Moreira, que no passado, durante a graduação da professora Tatiana, tinha sido seu professor. Eram

histórias que por força do destino se cruzavam e que culminaram nessa pesquisa.

O problema da pesquisa passou a ser guiado pela seguinte indagação: é possível considerar o corpo no processo de ensino aprendizagem? E com o objetivo principal de desvelar uma prática docente na Educação da qual considera que a aprendizagem deva acontecer com o corpo todo, comecei a levar minha canoa para águas mais serenas. Os objetivos específicos se configuram como sendo: relacionar o contexto do modelo de sociedade moderna com o contexto educacional em que vivemos e discutir as nuances do processo de ensino aprendizagem nas vertentes do conhecimento inteligível e do saber sensível. Nos parágrafos seguintes explicarei a estrutura da dissertação, contando no que consiste cada capítulo.

No capítulo intitulado de "O projeto moderno de ser humano", trato da relação desse ser com o período histórico da modernidade, numa preocupação de traçar um panorama dos acontecimentos dessa época, de como a visão de indivíduo moderno foi se construindo e nos deixando marcas sociais, culturais e educacionais até hoje.

No capítulo seguinte, cujo título é "o corpo inteligível", sigo a linha dessa construção do ser humano moderno para descrever como o império da razão baseado no conhecimento racional fez parte massivamente do nosso processo educacional dando vista para um processo de aprendizagem que levava em consideração apenas uma parte do corpo.

Adiante, no capítulo "o corpo sensível", exploro um lado do nosso fazer educativo que muitas vezes não foi levado em consideração, sendo negado e tido como sem relevância para a aprendizagem dos estudantes, o lado do saber sensível.

No capítulo "a corporeidade", procuro construir um diálogo de uma corporeidade vista como o elo entre o corpo inteligível e um corpo sensível, com possibilidades de um processo de ensino aprendizagem mais amplo, humano e incorporado.

Depois destes capítulos de discussão teórica com o tema da pesquisa, apresento o capítulo dos procedimentos metodológicos, mostrando como a pesquisa de campo foi realizada, ou seja, o método escolhido para o

desenvolvimento da pesquisa, assim como os sujeitos e o cenário da mesma, além dos mecanismos para a coleta e análise dos dados.

O capítulo intitulado de "O desvelar de um processo de aprendizagem" versa sobre a vida da professora Tatiana Passos Zylberberg. Com ela realizei uma entrevista gravada em áudio e vídeo do qual ela revela a história dos seus dez anos de prática docente dessa aprendizagem de corpo inteiro, de uma aprendizagem, como ela mesmo diz, ativa, experiencial, sensível, encarnada e humana, não necessariamente nesta ordem, mas tudo junto e misturado.

Por fim, o último capítulo é destinado às considerações finais elencadas a partir das informações obtidas neste trabalho.

2 O PROJETO MODERNO DE SER HUMANO

*O homem moderno não combate
as calamidades com a humildade;
descobriu que elas devem ser combatidas
com os conhecimentos científicos.*

Bertrand Russell

*O perigo do passado
era que os homens
se tornassem escravos.
O perigo do futuro
é que os homens
se tornem autômatos.*

Erich Fromm

Na transição da Idade Média para a Idade Moderna edifica-se uma era na qual o mistério, a magia, o acaso e o sagrado não fazem mais parte do cotidiano social. Ocorre uma mudança na visão da realidade. Nesse período "surgiu a crença de que exclusivamente através da razão, identificada como entendimento, poder-se-ia atingir uma concepção de mundo" (CHINELLATO, 2007, p.9). Com as ideias de René Descartes, dos ideais iluministas e do fazer científico de Galileu Galilei essa crença se fortifica e o ser humano compreende o mundo de forma intelectualizada. As verdades mais precisas são postas pela racionalidade. A relação entre sujeito e objeto é guiada pela razão.

Sendo esse sujeito também objeto, o que vai importar será no que ele conhece de forma racional e como o que conhece pode descrever a verdade sobre as coisas. A razão impera. Os sentidos, que emanam do corpo e que desviam o ser na sua busca pela verdade, devem ser evitados. Nesse império da razão, do ser humano pensante como centro de qualquer construção de ideias e da negação do saber sensível como digno de conhecimento verdadeiro, nasce o pressuposto da era moderna, a era do ser racional.

A modernidade¹ como um acontecimento social, cultural, político, religioso, filosófico e científico foi um período marcado por grandes

¹ Tomei a opção de falar em modernidade e não em Idade Moderna, levando em consideração o que nos diz Duarte Jr. (1997, p.9): "A modernidade, deste modo, significa não apenas um lapso de tempo, uma cronologia arbitrária, mas notadamente um certo tipo de mentalidade que,

transformações e acontecimentos. Duas guerras mundiais, a descoberta de curas para enfermidades, o aparecimento de novas doenças, o crescimento de problemas ambientais, o avanço da tecnologia e o escancarar de uma desigualdade social são exemplos factuais. Durante este período existiu um sentimento de fé por essa nova época que surgia. Mas que fé era essa? Fé em que e em quem?

É de certo inexato definir o nascimento do período pela qual estou chamando de modernidade, afinal, a história não pode ser entendida como uma sucessão de fatos e acontecimentos estanques e definitivos, porém, a fase da nossa História conhecida de Idade Moderna se coloca como o período sucessor à Idade Antiga e à Idade Média (DUARTE JR., 1997). Segundo Chinellato (2007, p.18):

alguns pensadores preferem fazer coincidir o início da Idade Moderna com a queda de Constantinopla em 1453, existem outros como, por exemplo, Michel Foucault, que defendem que a modernidade só foi propriamente inaugurada em 1784 com o ensaio de Kant intitulado “O que é Iluminismo?”

De acordo com Marcondes (2010), a modernidade rompe com o tradicional, carrega um sentimento de instauração do novo, supera positivamente o que era antigo e estabelece, por meio da ideia de progresso e de valorização do indivíduo, grandes mudanças para a sociedade. Para Duarte Jr. (1997) a modernidade foi um fato histórico que teve seu início no século XV e perdura até hoje. É admissível dizer que não vivemos mais na Idade Antiga e nem na Idade Média, mas ainda é obscuro se pensar que superamos a Idade Moderna e vivemos um novo período. As marcas dessa época são intensas em nossa sociedade atual. Podemos até dizer que estamos num período pós moderno ou numa Idade Contemporânea, todavia creio que possamos chamar de uma Contemporaneidade Moderna², se tivermos a consciência de uma

século após século, veio se instaurando e se desenvolvendo entre os homens". É desse certo tipo de mentalidade o foco das minhas discussões.

² Na atualidade surge uma variedade de propostas que tentam inserir um novo período histórico, numa tentativa de superação da modernidade. Surgem os termos pós modernidade, contemporaneidade, pós contemporâneo. Há outros estudiosos, como Rouanet (1999), que afirmam vivermos e ainda vamos viver na modernidade como possibilidade de sempre discutir seus princípios, pois o projeto moderno não se realizou plenamente. Assim, um novo projeto que esqueça e não tenha resquícios da modernidade não é possível.

superação da Idade Moderna sem desmerecer ou enaltecer o que de importante ela deixou além dos problemas que ela não superou, perspectivando uma integração com outras possibilidades de se viver em sociedade. Não é meu objetivo traçar um panorama histórico e cronológico, mas pontuar como esses acontecimentos foram significativos para a construção do ser humano moderno. O intuito é mostrar que

no decorrer daquilo que se convencionou chamar modernidade ocorreu uma desvalorização do sensível através de dois principais movimentos: a edificação de uma mentalidade quantificadora e calculista e a consolidação de um entendimento restrito de razão (CHINELLATO, 2007, p.17).

Na historiografia "oficial" a passagem da Idade Média para a Idade Moderna acontece por volta do século XV, mais precisamente com o surgimento do Renascimento. No entanto, são séculos antes que o cerne da modernidade nasce. As "guerras santas" ocorridas na época das Cruzadas, entre os séculos XII e XIII, marcam os processos de transformações no mundo com o estabelecimento de rotas comerciais entre a Europa e o Oriente, a implantação da ideia de mercado e lucratividade, além do surgimento da classe burguesa. O comércio, que antes era feito por escambo, a troca de mercadorias entre pessoas de acordo com a necessidade de cada uma, agora se dava pela compra de mercadorias, por meio de um objeto que quantificava o valor delas: o dinheiro. O qualitativo tornou-se passível de ser quantificado. As mercadorias passaram a ser obtidas pela noção de comparação e valoração entre elas e não mais pelo que era necessário para o ser humano. Rotas comerciais começaram a ser traçadas, o comércio se expandiu, o lucro virou o subsídio mais importante da sociedade e os gastos eram minimizados. Tudo tinha que ser calculado para que as perdas fossem irrisórias. (DUARTE JR., 1997; CHINELLATO, 2007).

Estavam, desta forma, sendo concretizados os alicerces da modernidade, no estabelecimento de uma mentalidade quantificadora e calculista, a qual foi se espalhando ao longo dos séculos seguintes e penetrando os mais diversos ramos da atividade humana (DUARTE JR., 1997, p.16).

A época que se seguiu após a inserção das rotas comerciais e da ideia de quantificação das coisas não precisava mais de poetas, sábios, curandeiros, monges e místicos. Na transição do período medieval para o período moderno as atividades humanas tiveram como base o cálculo das coisas, alicerçada em um modo de compreender a vida por valores quantitativos e não mais qualitativos. Tudo o que era possível calcular entrava nessa lógica e assim surgem os problemas dessa época. O tempo, por exemplo, com a invenção do relógio, ganha um caráter mecânico e não mais sublime. Ele, tão misterioso, motivador de apreciação, criador de alegorias, passa a não ser mais contemplado, admirado, perde em naturalidade e ganha em objetividade. Além da invenção do relógio, Duarte Jr. (1997) nos mostra que mais três fatos foram cruciais para o estabelecimento de uma visão moderna de sociedade abstrata: a invenção da imprensa de tipos móveis por Gutenberg, a criação e a sistematização da perspectiva no âmbito do desenho pelos estudos de Alberti, Piero della Francesca e Leonardo da Vinci e os trabalhos de arquitetura de Brunelleschi.

O primeiro acontecimento permitiu a disseminação e popularização das ideias da época, o segundo fez com que os desenhos dos espaços fossem matematicamente geometrizados em apenas duas dimensões, passando-se a acreditar que aquilo que olhos viam era a verdadeira representação do real. Aos olhos sensíveis e imaginativos apenas restava o descaso. O terceiro fato, em união com o segundo, permitiu que obras arquitetônicas representadas primeiro mentalmente fossem construídas com base apenas naquelas designações teóricas. O que antes era construído com base na experiência, no trabalho empírico, no sensível, passou a ser cerebralizado. (DUARTE JR., 1997; CHINELLATO, 2007).

A característica da nova sociedade é a quantidade, o número. O mundo feudal era um mundo qualitativo: o tempo não se media, vivia-se em termos de eternidade e o tempo era o natural para os pastores, do despertar e do descanso, da fome e do comer, do amor e do crescimento dos filhos, o pulsar da eternidade; era um tempo qualitativo, o que corresponde a uma comunidade que não conhece o dinheiro. Tampouco se media o espaço, e as dimensões das figuras em uma ilustração não correspondiam às distâncias nem à perspectiva: eram expressão da hierarquia. Mas quando irrompe a mentalidade utilitária, tudo se quantifica. Em uma sociedade na qual o

simples transcurso do tempo multiplica os ducados, em que o “tempo é ouro”, é natural que se meça minuciosamente (SABATO, 1993, p.30).

O século XVI, por ser um período marcado fortemente pela expansão territorial do mundo, se consagra por uma mudança mais clara do olhar da sociedade para o ser humano, com a chegada das grandes navegações e a disseminação de novos pensamentos, permitindo que a visão entre criador e criatura fosse alterada. Se antes, na Idade Média, as atenções se davam para Deus e suas escrituras sagradas, cabendo ao ser humano apenas a função de obediência, na Idade Moderna há uma superação disso e o homem percebe que existem muitos territórios a serem explorados, além da possibilidade de serem feitas grandes descobertas. A criatura ganha o status de criador e passa a ser o centro das atenções. Cresce a preocupação com o futuro, com o progresso, com o viver bem e com a felicidade. O que o homem, agora comandante da nave mundo, poderá produzir e/ou transformar para a sua vida plena de riquezas e alegrias? Surge o utopismo, um dos pontos característicos da modernidade, a crença de um progresso que sempre permitirá um futuro melhor (DUARTE JR., 1997).

O século XVII é decididamente o período de grandes transformações em relação ao ser humano e os pensamentos científicos, filosóficos e epistemológicos, principalmente com Galileu Galilei, René Descartes e Isaac Newton. Com eles se expande pela modernidade o pensamento matematizado, a ideia de ciência experimental, a visão funcionalista das coisas, do ser humano e a fundamentação da filosofia moderna. Para Galileu a realidade é descrita como um conjunto numérico em que as relações matemáticas de causa e efeito fazem com que se busque a funcionalidade das coisas e não mais as suas essências. (DUARTE JR., 1997; CHINELLATO, 2007; SURDI, 2010). Segundo Marcondes (2010, p.157), o modelo físico do universo baseado no mecanicismo se instaura na frase de Galileu em seu livro *Il saggiaiore* (O ensaiador): "A natureza é um livro escrito em linguagem geométrica; para compreendê-la é necessário apenas aprender a ler esta linguagem". Dessa forma, Duarte Jr. (2010, p.44) nos fala que o método de Galileu estabelece que "a quantidade, a mensuração, consiste na mais fidedigna maneira de se

conhecer o mundo, devendo desprezar as qualidades, tão afeitas aos equívocos de nossos sentidos".

A natureza passou a ser medida e não mais vivida, essa geometrização foi o princípio para a ideia do ser humano regido por leis externas, funcionando como uma máquina e o corpo como um objeto.

O filósofo francês René Descartes segue os mesmos fundamentos das teorias de Galileu Galilei: a natureza vista como extensão, apta a ser medida em todos os seus aspectos. Tudo poderia ser calculado, inclusive o ser humano. Capra (2012, p.53) nos mostra uma fala do próprio filósofo francês: "não admito como verdadeiro o que não possa ser deduzido, com a clareza de uma demonstração matemática, de noções comuns de cuja verdade não podemos duvidar". Há uma separação na relação sujeito e objeto. Descartes "separa a relação homem/mundo em dois pólos distintos, o do sujeito que investiga e o do objeto que se deixa investigar" (DUARTE JR., 1997, p.21).

Outro pensador importante da modernidade, entre o final do século XVII e início do século XVIII, foi Isaac Newton. Este cientista criou uma formulação matemática que pôs em prática a teorização mecânica de Descartes para a natureza e expôs os passos de um procedimento metódico para se chegar ao entendimento dos fatos de forma experimental. Todas as coisas na natureza poderiam ser explicadas de forma mecânica. A Ciência ganhou uma grande notoriedade quantificadora e os estudos das Ciências Humanas passaram a seguir esse modelo de pesquisa das Ciências Exatas (CHINELLATO, 2007).

A ciência exata – isto é, a ciência matematizável – é alheia a tudo o que é mais valioso para um ser humano; suas emoções, seus sentimentos de arte ou justiça, sua angústia frente à morte. Se o mundo matematizável fosse o único mundo verdadeiro, não só seria ilusório um palácio sonhado, com suas damas, bobos da corte e palafreiros; também o seriam as paisagens da vigília ou a beleza de uma fuga de Bach. Ou pelo menos seria ilusório o que neles nos emociona (SABATO, 1985, p.23).

A importância que o método matematizável foi para a modernidade e para os dias atuais é notória. Aqui não se pretende negar a sua relevância, mas apresentar as suas limitações, criticar o seu status de superioridade frente

à todas as coisas do universo e superar a "crença de que nosso conhecimento sobre o mundo pode ser esgotado matematicamente" (CHINELLATO, 2007, p.23).

O século XVIII ainda trouxe dois grandes acontecimentos para a fundamentação do ideal de ser humano moderno: a Revolução Industrial e o Iluminismo. A Revolução Industrial foi um sinal do avanço da tecnologia sobre a natureza, no modo de vida da sociedade moderna e no ideal visionário de que o ser humano era uma peça produtiva e lucrativa para o mercado. O corpo do homem teria que servir para trazer produtividade e lucratividade para a indústria. Aquele corpo artesão, dono do seu próprio espaço, tempo, lazer, dono da sua produção, dos seus dias de folga e dos seus afazeres cotidianos não era mais permitido. Foi preciso uma nova Educação para o corpo. O ser humano

passou a dormir, a acordar, a comer e a trabalhar conforme os horários fixados segundo uma racionalidade a ele exterior e totalmente alheia às suas demandas corporais. Passa, então, a existir uma razão produtiva, ou uma razão instrumental, que considera o mundo não mais a partir do ser humano, e sim do ponto de vista da produção e do lucro, em escala cada vez maior (DUARTE JR., 1997, p.23 e 24).

De um corpo sensível, vivo na sua sapiência com a existência, passou-se a valorar um corpo inteligível, um corpo do conhecimento racional que fosse pronto para a lucratividade. Como nos fala Duarte Jr. (1997, p.24), "nesse período a modernidade alarga consideravelmente a distância do ser humano com o próprio corpo, ao adaptá-lo à racionalidade industrial". Não estariam assim também a maioria nossas escolas, faculdades e Universidades? Não estariam esses espaços distanciando o ser humano cada vez mais do seu próprio corpo? Não estariam eles trazendo a lógica da indústria para a Educação, tornando a aprendizagem cada vez mais racional, intelectual, mental e instrumental, como o viés da produtividade e lucratividade?

Na passagem da Idade Média para a Idade Moderna tivemos uma mudança no modo de conceber epistemologicamente o conhecimento. O que antes era embasado pelos livros sagrados ou pela sapiência dos grandes sábios agora passa a ser construído pelo homem racional, que cria e faz uso

de um método adequado para um determinado conhecimento de verdade. Estava instaurado um projeto iluminista com base na estruturação da própria razão, que devia ser educada e desenvolvida para que o ser humano chegasse a uma emancipação que lhe permitisse pensar por si próprio sem depender de esclarecimentos míticos. Não se admita a irracionalidade para o ser humano. Ele, nesse Século das Luzes, era um ser iluminado, esclarecido, detentor da razão, que por ela tornava-se senhor das certezas e das verdades, capaz de gerir o seu próprio progresso e o seu destino.

Os séculos XIX e XX se caracterizam pelo triunfo da razão, esta trazendo grandes conquistas e grandes decepções. São séculos marcados por um vasto número de invenções, pelo avanço da tecnologia, da Ciência e por duas notáveis guerras mundiais. O ser humano passa a acreditar que esse triunfo da razão, que atinge a filosofia, a ciência e a tecnologia, permitirá a explicação de todos os mistérios da humanidade e que aos poucos as máquinas serão nossas grandes aliadas no desenvolvimento e progresso da sociedade.

A fé no poder da razão mostra-se irrefutável, em todos os níveis. A ciência avança em suas descobertas. As máquinas seduzem, encurtam distâncias, promovem o aumento da velocidade. A maioria humana, célebre fórmula do movimento iluminista, parece estar próxima. E para simbolizar esse conjunto ideológico, nada melhor que a filosofia positivista criada por Augusto Comte e bastante bem acolhida nos mais diferentes círculos da época. Filósofos, cientistas, economistas e até militares e artistas crêem estar muito próxima a idade da razão para a humanidade inteira, em que sociedades plenamente racionalizadas promoverão a felicidade geral, segundo professava, entre outras, a corrente positivista (DUARTE JR., 1997, p.27-28).

Pergunto-me que felicidade geral era essa e se ela realmente existia, pois o que se sonhava com um progresso advindo da razão acabou se tornando um pesadelo com a chegada da Primeira Guerra Mundial, depois uma aterroziante decepção do projeto de sociedade moderna com a Segunda Guerra Mundial e o aflorar de um sentimento de irracionalidade naquela sociedade dita racional e progressiva. Para Inforsato (2006, p.95):

A modernidade, ao se fixar apenas na sociedade como fonte de valores, ao definir, o bem como aquilo que é útil à sociedade e o mal como o que lesa sua integração e sua eficácia, adotou uma nova visão de ser humano: a de ser alguém que desempenha papéis sociais e que, com o seu desempenho ligado aos vários níveis de composição social, contribui para o bom funcionamento da sociedade. Nesse sentido ela é notadamente funcionalista.

Segundo Duarte Jr. (2010b), esse período da história da humanidade foi marcado por um fato inédito e irônico: o ser humano que se vangloriava pelo domínio do modo de operar a realidade em que vivia, começa a ser o mesmo ser humano que destrói essa realidade e se auto destrói. Esse mesmo autor comenta que a Segunda Guerra Mundial é para alguns pensadores o marco do fim da Idade Moderna e o começo de uma era Pós-Moderna.

O que se percebe é que depois de séculos a nomenclatura não parece ter mais tanta relevância. Ainda carregamos fortes resquícios do pensamento moderno, alguns reinventados, outros aprimorados, mas o projeto de ser humano moderno deixou marcas na nossa humanidade. No nosso interesse em investigar, a partir dessa explicação histórica, a construção da ideia do ser humano moderno, que somos nós, nos deixamos deliciar pelas palavras de Duarte Jr. (2010b, p.219):

Assim, parece que tão só encerrar-se-á o presente ciclo da história humana na medida em que maneiras novas de se construir o conhecimento possam gerar atitudes diferentes do homem em relação a si mesmo e a este planeta no qual habitamos, acarretando outras organizações sociais, outras formas de produção e de distribuição de bens e saberes. Neste sentido, talvez a valorização do sensível e a busca de sua integração com o inteligível possa constituir num pequeno e primordial passo rumo a tempos menos brutais e permeados de maior equilíbrio entre as muitas formas de vida conhecida.

3 CORPO INTELIGÍVEL E EDUCAÇÃO

*Coração surdo não tem juízo
Não ouve nunca a voz da razão
E razão você sabe, é preciso
Pra curar a sua loucura, coração*

Calma aí, coração - Zeca Baleiro

O dualismo cartesiano, do império da razão em detrimento do saber corporal surge nesse período da modernidade, sendo denominado também como o dualismo da substância, pois por um lado o indivíduo existia por meio de uma substância pensante, verdadeira e digna, a mente e por outro numa substância sensitiva, falsa e apenas uma extensão do ser, o corpo. Nesse embate entre mente e corpo acontece o que chamo de uma das incoerências do pensamento de Descartes, pois este considera a mente como algo externo ao corpo e o ser humano passa a ser definido apenas como uma coisa pensante. Se a cabeça de João, local onde se encontra o cérebro, a mente e a razão, por exemplo, for tirada de João e colocada no corpo de Maria, esta deixa de ser o que ela é e passa a ser o João, pois o que importa no ser é a sua *res cogitans*, a sua coisa pensante, o corpo é só uma *res extensa*, uma extensão para que a razão encontre um local em que possa habitar. O corpo pode ser qualquer corpo, independe do ser que pensa. Sou e existo, mas só posso me definir existencializado como sujeito pensante. Só existo porque penso e é pensando que afirmo minha existência. Se duvidar do que sou faço isso pela força do pensamento e se tenho essa capacidade então existo.

Essa é a máxima da filosofia cartesiana, uma máxima profundamente bem construída, intelectualmente bem teorizada, mas que tomou proporções que foram, em alguns momentos, prejudiciais ao nosso modo de pensar, de ver a vida, de se fazer Ciência e Educação, de se (re)conhecer e se relacionar. "É o sujeito cognoscente que cria e ordena, pela razão, o mundo sensível" (NÓBREGA, 2005, p.34). O ser humano se torna um ser da solidão, sem convivência, pois "para refletir sobre minhas ideias e crenças, tenho necessidade de me isolar em minha existência pensante" (RAMOS, 2010, p.39).

Para Chinellato (2010), Descartes coloca a razão como sendo incapaz de ser posta em dúvida e a eleva ao status de detentora de todo o poder sobre o homem. Ela se torna a verdadeira essência das coisas, o lugar de todas as verdades e se coloca em constante oposição ao que é simples aparência, o corpo. Não cabe creditar unicamente a Descartes toda a responsabilidade pela erudição da visão dicotômica do ser humano. Ele teve a sorte de encontrar um ambiente propício para que suas ideias fossem disseminadas, um ambiente regado, principalmente, pela forte crença religiosa de que a alma era imortal (CHINELLATO, 2010). Nosso corpo estava aqui só de passagem, a nossa alma era a verdadeira instância que iria encontrar o paraíso eterno. Para o dualismo cartesiano era mais fácil se adequar a essa crença do que fugir dela.

De acordo com Nóbrega (2005) houve em Descartes uma tentativa de mudança de direção em seu pensamento, saindo da distinção e partindo para a união entre mente e corpo a partir do seu desencanto com a Medicina. Para o filósofo "o corpo atua contra a alma, o que na alma é uma paixão é nele uma ação, pois o corpo não pensa, daí a necessidade de racionalizar as paixões" (NÓBREGA, 2005, p.40). É essa racionalização que fundamenta essa tentativa e cria a Moral Cartesiana, vista pra ele como complemento da Medicina, pois se esta tinha como função dominar o corpo aquela atuaria para dominar as paixões. A crise desse pensador com a sua proposição para a área médica acontece nos seus estudos sobre vontade e paixões. Para ele a vontade estava claramente explicada como sendo um ato que vem diretamente da alma e depende apenas dela. Já as paixões se dividiriam entre o corpo e a alma. No corpo as paixões representariam ações: dor, fome, sede, cansaço. As paixões da alma seriam os sentimentos, as decepções, a felicidade. Como explicar isso pela Medicina já que para o filósofo a alma não tinha nenhuma relação com o funcionamento do corpo? Daí surge a proposição da união cartesiana entre alma e corpo.

Assim sendo, vai reconhecendo a ligação estreita entre alma e corpo, sendo esta união não apenas uma soma e sim uma mistura total. Isto porque a alma está em todas as partes do corpo conjuntamente, visto que, por não possuir extensão, não estaria em nenhuma parte do corpo exclusivamente, apesar de haver uma pequena glândula no cérebro - a glândula pineal -

na qual a alma exerce suas funções mais particularmente que nas outras partes. Desta união entre corpo e alma, tem-se que a alma move o corpo e que o corpo atua sobre a alma, causando seus sentimentos e paixões. As paixões constituem um dos aspectos da comunicação entre corpo e alma (NÓBREGA, 2005, p.41).

A junção entre corpo e alma poderia ter sido significativa se ela de fato tivesse acontecido. Como bem salientou a autora o que aconteceu foi apenas uma mistura não dissolvível. O dualismo continuou predominando e a razão seguiu imperando. Esse reconhecimento da união não trouxe possibilidades de considerar o saber sensível e a experiência corporal como conhecimentos seguros e verdadeiros. Apenas à razão foi dado o direito de verdade e esta dada pelo estabelecimento de métodos objetivos, matemáticos, descartando a subjetividade. Para Dartigues (2008, p.67) isso gerou uma crise que é notada pela cisão entre ciência e mundo, no qual "o mundo da ciência, tal como a ciência o constitui e o vê, se destacou do *mundo da vida (Lebenswelt)*". Chinellato (2010, p.35) complementa dizendo que "o mundo de que nos fala a ciência não é o mesmo mundo em que o sujeito vive antes de toda elaboração conceitual e racional".

Em Descartes, o erro é proveniente de juízos feitos a partir de dados da experiência sensível e a posse da verdade só é possível mediante uso dos atos da inteligência, a saber a intuição e a dedução. A intuição cartesiana é puramente intelectual referindo-se ao conceito que nasce exclusivamente da razão (NÓBREGA, 2005, p.34).

A razão virou significado de inteligência e a capacidade de raciocinar a característica marcante do ser humano moderno. Este se tornou um sujeito intelectual, o sensível um obstáculo para o império da razão e o indivíduo foi se modernizando sem sentir o sabor das coisas para apenas pensar sobre elas. A denominação de um ser humano dotado do que estou chamando aqui de corpo inteligível tem na razão a sua base e no conhecimento inteligível a sua representação.

A construção do ser humano moderno foi balizada pelo reino da razão, esta vista como sinônimo de alma, espírito, mente e inteligência. Amadurece a figura de um humano que se defini pela sua capacidade de

raciocinar intelectualmente sobre a veracidade dos acontecimentos. A cabeça é separa do corpo, pois este por ser sensível ao mundo, expõe os sentidos, as paixões e é enganador, enquanto aquela, por centrar a vida na razão e nos preceitos do pensamento lógico-racional, possui o valor de verdade. Só pela mente é possível construir conceitos, só pensando intelectualmente é que o homem evolui. "Nessa ordem social, o homem dotado do saber intelectual é o que se torna o verdadeiro homem" (SANTIN, 2010, p.55). Ao corpo é negado o direito de construir saberes, de ser inteligente. Ele se torna um objeto e o cérebro que, paradoxalmente, é parte do corpo, se desintegra deste para virar o sujeito racional que manipulará esse corpo.

O método cartesiano, baseado na razão, influenciou todo o desenvolvimento científico posterior e estabeleceu as cisões tão bem conhecidas entre mente e corpo e entre teoria e prática. Dele vem as noções difundidas de que "a inteligência se encontra no cérebro" e de que esse é "o órgão mais importante do corpo humano", bem como a valorização do trabalho mental sobre o trabalho braçal, as distinções sociais entre o cientista/filósofo e o operário (FREITAS, 1999, p.42).

O corpo entra numa crise existencial ao ser dominado pela ciência racional. A ideia que ele tem dele é mais relevante do que ele próprio. Vira um objeto de si mesmo, visto apenas no seu aspecto formal e abstrato. O corpo é estanque, previsível e a sua concretude vívida, que age intencionalmente no mundo não acontece e não interessa. O movimento e a vida se relacionam única e exclusivamente por causa e efeito. O corpo que é se difere do corpo que se busca ser.

Moreira (2005) ao falar desse corpo como objeto o metaforiza como um *corpo pensado*. Um corpo definido unicamente pelo seu ato de pensar, que se coisifica, dono de um sujeito oculto, ou melhor, um sujeito inexistente. É "o corpo do homem sem o humano" (MOREIRA, 2005, p.193-194). Um corpo objeto, sem sujeito e dominado pelo verbo *ter*. Na modernidade, com a ascensão da classe burguesa e o advento do capitalismo, o *ter* significou mais que o *ser*. A ideia de pertencer foi substituída pela ideia de obter. Passamos a acumular coisas, histórias, pensamentos e também o corpo. Frases como "eu tenho um corpo belo", "meu corpo tem que estar na moda", "tenho um corpo malhado", ganharam notoriedade e os seres humanos passaram a ser tratados

como coisas. A máxima da modernidade foi estabelecer que "temos um corpo, conhecemos muito sobre um corpo, mas não somos um corpo, não sabemos o corpo" (MOREIRA, 2005, p.194). Não nos tornamos e nem nos encarnamos em nossos corpos. O corpo foi visto com uma massa abstrata que vaga sob o domínio da razão. Coisificamos o corpo e o manipulamos como manipulamos metodicamente os ingredientes de uma receita para fazermos uma deliciosa torta de chocolate, mas desaprendemos a saborear esses ingredientes, o processo de feitura e a própria torta.

A não incorporação leva-nos a olhar o corpo de fora, como mais uma coisa a ser analisada, independente da paixão humana, constitutiva importante da corporeidade. Daí o aluno, o paciente, o esportista, o trabalhador, todos são coisas e como tal podem ser tratados desapaixonadamente (MOREIRA; NÓBREGA, 2008, p.351).

A ideia moderna de realização do ser vivo numa vida futura, de uma vida que teremos melhor do que essa que vivemos no presente admitiu um "corpo pensado, que, em nome de um futuro de glórias, deixa de viver as paixões, deixa de sentir o prazer do tempo presente" (MOREIRA, 2005, p.194). Esse *corpo pensado* se torna um *corpo passagem*. Ele passa pela vida seguindo a linha reta da direção pela qual ele foi programado a seguir, evita ao máximo os problemas de outro caminho, permanece alheio ao que acontece ao seu redor, se prende às crenças, julgamentos, medos e segue sempre em busca da precisão e da perfeição. É um corpo

pensado que, ao longo da história, perdeu a sensibilidade de confiar em suas sensações e, por essa razão, substituiu-as por instrumentos externos a si, que medem, avaliam, conferem dados com precisão e não deixam margem para dúvidas (...) Corpo pensado, perfeito, esquadrinhado, determinado, explicado, com reações previsíveis, disciplinado, que jamais compreenderá a insustentável leveza do ser (MOREIRA, 2005, p.196).

Em que momentos da nossa vida de estudantes vivemos momentos de se apaixonar pelo ato de aprender? Em que momentos nosso corpo vibrou ao se sentir vivo e ativo no processo de ensino aprendizagem? Será isto importante? Talvez nos lembremos de momentos pontuais ou talvez não

encontremos respostas. A dominação sobre o corpo permitiu que conhecesse mais sobre o corpo, mas negou o que não sabemos sobre ele enquanto vida existencializada. Os seres foram desapaixonando-se, passamos a pensar mais sobre a vida do que dela sentir. O sentimento passou a vir depois do pensamento. A moral cartesiana, que pretendia racionalizar as paixões, prevaleceu.

Com Descartes se cria outra metáfora, a do *corpo máquina*. Freitas (1999) nos conta que em 1664, com o *Traité de l'Homme*, o filósofo estabelece a analogia entre o homem e a máquina, do corpo como um emaranhado de peças mecânicas pronto para análises biológicas, químicas, físicas e matemáticas. É o corpo da medicina científica que, ainda como objeto da razão e antagônico a ela, se torna um autômato. Sem a razão o corpo não existe, sem o pensar ele não se movimenta, não se movimentando a máquina não funciona e máquina parada é sinônimo de improdutividade. As possibilidades corporais se resumem ao que o corpo é capaz de produzir sem cometer erros.

vemos o corpo-objeto sendo mecanicamente preparado para obter rendimento melhor, aperfeiçoando um ritmo uniforme, padronizado, (...) onde o objetivo é o desempenho máximo, mais uma vez na perspectiva do corpo perfeito, desprezando-se as possibilidades corporais (MOREIRA, 2005, 194).

Para Descartes o corpo não tinha vontade própria. Comparado a um relógio de corda ele só funcionaria, só entraria em movimento se às engrenagens que o compõe também fosse dado corda. O filósofo francês tinha na medicina a chave para todas as respostas, pois por meio da anatomia conheceríamos os órgãos e por meio deste conhecimento descobriríamos o funcionamento do corpo. Diferente da medicina tradicional, dos gregos Hipócrates, Aristóteles e Galeno, na medicina cartesiana a alma não teria nenhuma ligação com o funcionamento dos órgãos, sendo responsável apenas por gerir o pensamento (NÓBREGA, 2005).

Em relação ao tema corpo, é preciso frisar, em primeiro lugar, a questão do dualismo radical: por um lado, temos o espírito que se manifesta no fato de sermos seres pensantes, por outro, temos o corpo, o qual obedece tanto os movimentos quanto às leis que impelem todas as máquinas; aqui, o corpo é sinônimo de extensão (CARDIM, 2009, p.31).

Gallo (2006) cria a metáfora do *corpo ativado* para definir o corpo como extensão da alma. Um *corpo ativado* é um corpo que não age por ele mesmo, sendo dependente de alguma coisa fora dele para ter a intenção do movimento. O ser humano por ele próprio não tem intencionalidade para se deslocar e se tem, não é dele próprio que parte esse desejo, mas de algo superior, no caso a mente, a razão, o conhecimento inteligível.

para Descartes e seus sucessores o mundo será compreendido como uma grande máquina que deve ser analisada pelo sujeito pensante. Onde o corpo humano encontra-se alojado entre os artefatos e as máquinas. Sob essas circunstâncias, o corpo-máquina é manipulado e dominado tendo em vista o modelo mecanicista; é o modelo da máquina que torna possível a compreensão do corpo (CARDIM, 2009, p.31-32).

O modelo da máquina que nos faz compreender o corpo foi o adotado pela Medicina moderna. No trilhar da Ciência moderna, que tentou reduzir tudo a fatos físicos e a explicá-los de forma objetiva, a medicina seguiu o mesmo caminho, reduziu o corpo à sua parte física, dissecando-o, esquematizando-o. Ele se tornou um objeto analisado apenas em seu aspecto quantitativo.

Os estudos de anatomia comprovam essas perspectivas pelo fato de serem realizados em cadáveres. Procedimentos já denunciados por Goethe e, em especial por Vesale na sua famosa tentativa de realizar a anatomia num homem vivo, já que a vida seria fundamental para se obter o conhecimento verdadeiro do corpo humano. Um cadáver jamais poderia garantir uma compreensão completa, pois está desprovido de seu elemento principal: a vida. A única coisa que se pode apreender de um corpo morto são suas peças e suas funções mecânicas (SANTIN, 2010, p.56).

O olhar da medicina para o corpo era diametralmente paradoxal: era o olhar para um corpo vivo, mas sem vida e de um corpo sem vida que representava o vivo. "O corpo máquina, despojado de sensibilidade, cria a cultura de corpos indiferentes" (MOREIRA; NÓBREGA, 2008, p.352). Para Santin (2010, p.63):

Não se vê um corpo vivo, de pessoas (...). A corporeidade da bioquímica esgota-se nos limites de um corpo físico, doente ou sadio. A doença e a vida nunca são percebidas dentro da dinâmica da afetividade, no contexto das situações sociais e culturais.

É dessa dinâmica de corpos que não se afetam que Capra (2012) nos fala do surgimento do modelo biomédico na Ciência, do qual o corpo humano é considerado uma máquina a ser analisada em decorrência das peças que o compõe. Temos uma divisão em que o corpo é a máquina, a doença é um defeito nessa máquina e o médico o responsável pelo conserto dela. A medicina passa a trabalhar com as peças do corpo e não com o corpo todo. Acomete-se ao sujeito um problema no coração, ponte de safena, se alguma alergia, anti-alérgico, dor nas costas, anti-inflamatório. O sujeito não é mais o ser humano, não é mais o José ou a Sara, mas a paciente do quarto tal, o enfermo com tal doença. A cura de uma doença, por exemplo, era feita, antigamente, por curandeiros e só era possível se considerasse os aspectos do corpo e da mente, das relações com as divindades, com o ambiente e com a sociedade (CAPRA, 2012). Os curandeiros possuíam o toque, o contato com o outro e o cuidado com a pessoa como preceitos fundamentais e essenciais para o tratamento. A medicina oriental ainda é regida por esses princípios, enquanto que no ocidente o contato e o afeto são ao máximo evitados. Vale aqui citar dois casos elucidativos em relação a esse processo sensível de cura, de quem reconhece o corpo para além do seu estado inteligível.

o importante papel que as enfermeiras desempenham no processo de cura, através do contato com os pacientes, não é plenamente reconhecido. Graças a esse contato, as enfermeiras adquirem frequentemente um conhecimento muito mais amplo do estado físico e psicológico dos pacientes do que os médicos, mas esse conhecimento é considerado menos importante do que a avaliação "científica" do médico (CAPRA, 2012, p.150).

Outro exemplo concreto acontece com Regis de Moraes (2010, p.74), quando este nos fala da sua experiência no leito de uma UTI. Sua conversa se relaciona, coincidentemente ou não, com uma enfermeira.

Vi, certa vez, na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) de um grande hospital, um jovem acidentado em coma profundo cujo fio tênue de vida era mantido ainda pela atual maquinaria médica. Eu estava naquela UTI quando se aproximou do leito daquele rapaz o seu melhor amigo, admitindo ali – como eu – por extrema deferência dos médicos; pois bem, nos monitores registraram-se imediatas alterações nos batimentos cardíacos e na pressão arterial do moço quase agonizante – coisa que se repetia à entrada dos pais do acidentado, em outro horário. Inevitavelmente, acudiram-me questões: afinal, o que é a vida? Como é possível que alguém, com lesão cerebral séria e em coma profundo, reaja às aproximações daqueles que sempre foram alvos de sua melhor afetividade? Recorri à chefe de enfermagem, com minhas interrogações, tendo desta ouvido curiosas ponderações no sentido de que as Unidades de Terapia Intensiva são locais que questionam ao extremo nossas pálidas concepções de vida. Disse-me textualmente a enfermeira: "Temos permitido sempre a entrada daquele amigo e dos pais do jovem acidentado, pois cremos – pela vivência em UTI e não por qualquer página científica estudada – que esses contatos de forte apelo possam ser a última esperança do rapaz, se é que há alguma".

Nosso corpo diz mais do que aquilo pelo qual se pensa dele e do que dele é forçado a pensar. Temos uma "compreensão da corporeidade limitada ao corpo físico" (SANTIN, 2010, p.63). Com essa visão limitamos também o olhar da Educação para os corpos que aprendem. A Educação assimilou a ideia de que o corpo já vai pronto para a sala de aula e que as instruções e os ensinamentos deveriam ser direcionados apenas para a mente, entendida como cérebro. Ao corpo restava estar apto e bem preparado para que a mente pudesse trabalhar sem sofrer perturbações que por ventura viessem atrapalhar o desenvolvimento do intelecto. Mas se vivemos uma vida de constante transformação e mudanças por que o corpo necessita sempre estar pronto para alguma coisa?

A maquinaria escolar mantém os corpos em unidades de testes intelectuais. Nossa forma de aprender se limita ao que o cérebro é capaz de memorizar e não ao que o corpo é capaz de incorporar. Talvez o processo de ensino aprendizagem necessite de mais professores(as) curandeiros(as) e enfermeiros(as), do que apenas professores(as) médicos(as). Professores(as) que façam da chamada, ou da lista de presença, por exemplo, um inicial objeto de contato, transformando esse instrumento burocrático em possibilidade de afeto, como acontece no trato do curandeiro e da enfermeira com seus

pacientes. Parece não ser mais relevante saber quem são aqueles corpos que se encontram ali naquele tempo e espaço, nem conhecer e respeitar suas histórias. Chamam-se os estudantes por números e não pelos nomes, do mesmo jeito que o médico conhece seu paciente pelo leito ou por sua doença e não pela pessoa que é. Que o princípio de cura, cuidado e afeto dos curandeiros e das enfermeiras seja um dos princípios de educar dos(as) professores(as) e que os(as) estudantes não sejam mais condicionados a acreditar que só a forma como o(a) professor(a) diz que eles(as) aprendem é que eles(as) realmente vão aprender.

Não tenho dúvida que "o método cartesiano produziu progressos espetaculares em certas áreas e continua gerando resultados excitantes" (CAPRA, 2012, p.97). O problema foi ter unicamente nesse método a explicação para tudo e a sua aplicação massiva para todas as áreas do conhecimento. Se algum problema necessitasse ser resolvido por outro método que não fosse o reducionista, a ele não era dada importância. Isso trouxe consequências para as Ciências Humanas e para a Educação. A divisão de disciplinas, por exemplo, carrega resquícios da divisão cartesiana. Na escola criaram-se disciplinas para a mente (química, matemática, português, biologia) e disciplinas para o corpo (artes e educação física), hierarquizando-as como as primeiras sendo mais importantes que as segundas. Nessa divisão o corpo funciona como uma máquina para obter rendimento..

Capra (2012, p.102) acredita que uma revolução no pensamento ocidental virá a partir do momento em que a medicina ou qualquer outra disciplina interessada no estudo da vida abandone "a crença reducionista, em que organismos complexos podem ser completamente descritos como máquinas, em função das propriedades e do comportamento de seus constituintes". Acredito que uma revolução na sociedade moderna/contemporânea surgirá quando os modelos educacionais superarem a visão reducionista do que seja aprender, desconstruindo a ideia de escola como indústria, dos estudantes como parte de uma linha de produção e da ascensão educacional ser dada apenas pelo conceito de lucratividade, na Educação definida como passar em algum vestibular ou em algum concurso. Daí Capra (2012, p.155) comenta que na nossa realidade "preferimos falar

sobre a "hiperatividade" ou a "incapacidade de aprendizagem" de nossos filhos, em lugar de examinarmos a inadequação de nossas escolas".

Com resquícios do *corpo máquina*, mais especificamente da ideia do Homem-máquina de La Mettrie, Foucault (2011) nos apresenta mais uma metáfora do corpo na modernidade, a dos *corpos dóceis*. La Mettrie foi um filósofo e médico francês, contemporâneo de Descartes, que, apesar dos mesmos princípios teóricos deste, possuía uma diferença substancial no seu pensamento. La Mettrie acreditava que os animais não tinham alma e que os homens, por serem animais, também assim se configuravam, sendo, portanto, puramente materiais, sujeitos que não possuíam nenhuma substância espiritual, ou seja, um conjunto de peças em todo o seu arcabouço (ROUANET, 2003).

O Homem-máquina de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de "docilidade" que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 2011, p.132).

Nas palavras do próprio Foucault (2011) a ideia do Homem-máquina proporcionou duas visões para o corpo, a anátomo-metafísica, que o defini por suas explicações sobre o que ele seja e pelo seu funcionamento e a técnico-política, que o trata pela submissão e utilização prática. O *corpo dócil* representa, assim, o *corpo útil*, pronto para ser analisado, passível de manipulação e generalização. Este autor tem os seus escritos sobre a docilidade do corpo levando em consideração seus estudos sobre as relações de poder e a disciplina em instituições nas quais essas características são fortemente marcadas, como o exército, as igrejas, as prisões, os hospitais e as escolas. São nas relações de poder que se institui o controle sobre os corpos e sua materialização acontece na disciplina.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas" (Foucault, 2011, p.133).

Para Gallo (2006, p.24):

Disciplinar um corpo significa, pois, sujeitá-lo, mantê-lo sob controle. E é um controle que funciona bem porque se encontra introjetado, incorporado pelo indivíduo. Ser disciplinado significa possuir um autocontrole, não necessitar de comandos externos.

Essa incorporação não é própria e pessoal do indivíduo, é internalizada de outro que o diz como deva ser. Nesse processo de disciplinamento nascem os *corpos obedientes*, formatados para serem treinados, manipulados e utilizados como força de trabalho. O corpo se fragmenta, se escraviza e é domesticado como um capricho daqueles que o manipulam. Essa manipulação, para Foucault (2011), deriva de uma submissão dos corpos. Segundo Gallo (2006), a constatação de Foucault é que a modernidade, regida pelo pensamento cartesiano, nos enganou deliberadamente ao que se considerou um "esquecimento" pelo corpo. Para o filósofo francês, a ascensão da classe burguesa e o advento do capitalismo propiciaram na verdade um investimento sobre o corpo, principalmente como mão de obra produtiva e submissa para manutenção do sistema. Na modernidade os corpos não foram totalmente desprezados, mas submissos e disciplinados.

A disciplina é capaz de aperfeiçoar a ferramenta e docilizar as energias do corpo. Por isso a disciplina tem a tarefa de fabricar corpos submissos e exercitados para o das tarefas específicas que auxiliem a mente e a ordem racional, e também capazes de gestos heroicos em defesa da ordem social vigente (...) Os corpos disciplinados tornam-se "aptidões" e "capacidades" a serem utilizadas para as eventualidades determinadas pelas instâncias do poder (SANTIN, 2010, p.64-65).

Nessa perspectiva podemos fazer uma comparação entre a indústria e a escola. Ambas mantinham uma relação semelhante em disciplinar os corpos, tornando-os úteis e obedientes. Usando as palavras de Santin (2010, p.64), a Educação teve como consequência a compreensão do "corpo como parte secundária do ser humano", numa ideia de "corporeidade disciplinada", fabricando corpos submissos, disciplinados, docilizados, racionais e objetivos.

"Só um corpo dócil pode sujeitar-se à uma vida e uma Educação fragmentada" (MOREIRA; NÓBREGA, 2008, p.351). A Educação se fragmentou, o ser humano se fragmentou e o corpo passou a existir apenas na sua forma inteligível, para se aperfeiçoar e se automatizar para a vida. Para Freire (2002, p.213)

o espaço da escola, seguindo o modelo de conventos e quartéis, talvez até de prisões, foi-se transformando num espaço celular, o espaço mais econômico dentro da perspectiva de, ao mesmo tempo, vigiar e tornar mais econômica a atividade corporal. Para a sociedade européia, que abandonava o feudalismo e se industrializava, não interessava apenas submeter aos cidadãos ao poder dos governantes. Formava-se uma sociedade em que era necessário produzir, dar lucro. Era preciso criar um corpo disciplinado e ajustado à ordem econômica que se organizava.

Para Gonçalves (2011) a história da civilização ocidental recai na construção de um ser humano "descorporalizado", longe da sua relação sensível e primeira com o mundo, a relação corporal e bem mais próxima com a racional. Para o ser humano moderno e ocidental se relacionar com a natureza era, antes de qualquer coisa, estar em vida "o mais independentemente possível da comunicação empática do seu corpo com o mundo" (GONÇALVES, 2011, p.17). O prefixo "des" na palavra "descorporalizado" nos remete a uma significação de um ser humano sem o corpo. Na minha concepção de corpo inteligível não considero o sujeito sem o corpo, mas um ser em que o corpo é sinônimo de razão, em que o corpo aparece apenas na sua forma intelectual, presente apenas racionalmente. O corpo foi para a escola carregando apenas o seu intelecto em detrimento de sua sensibilidade, usando o seu conhecimento inteligível como fonte principal de aprendizagem. O corpo presente na Educação enalteceu-se pela sua forma racional.

O contexto teórico e histórico de nossa conversa é o período da modernidade, mas vale uma pequena digressão para dizer que o que aqui estou chamando de corpo inteligível, representado por um conhecimento intelectual, tem suas raízes na Antiguidade, nos diálogos de Platão, em que este expõe suas ideias de um mundo dividido em dois, de uma natureza dicotomizada que se complementava. De um lado a parte corpórea ou sensível

e do outro a parte inteligível, pertencente ao mundo das ideias. O corpo seria, assim, matéria imperfeita, irascível, habitável no mundo sensível e subjugada à alma, essa sim perfeita, imaterial, dona do mundo inteligível e essencial para a vida. Gallo (2006) lembra-nos que essa representação da natureza possibilitou a solidificação da ideia de que existe uma realidade que é captada pelos sentidos e outra que é captada pelo intelecto, a primeira sendo inferior e falsa, a segunda sendo superior e verdadeira.

Para Duarte Jr. (2010b) o inteligível perpassa por uma ideia de conhecimento de mundo que se entranha abstratamente por nosso cérebro através da logicidade, de signos racionais, como, por exemplo, as contas matemáticas, a tabela periódica da química, as regras gramaticais de uma língua. Ele difere o sensível e o inteligível pela diferença semântica de dois verbos: o conhecer e o saber. Enquanto que o primeiro é dar ordem mental, portanto inteligível, o segundo é da ordem corporal, portanto sensível³.

Segundo Chinellato (2007) o inteligível nasce dos processos intelectuais de significação da presença do corpo no mundo e não pode ser confundido com a razão. Esta é sinônimo de experiência inteligível, todavia se consagra no encontro entre o inteligível e o sensível. Para ele o corpo é também razão. O mundo dos sentidos e o mundo da inteligência são duas vertentes da vida que precisam ser bem colocadas em seus patamares. Aqui se justifica a razão para o que estou chamando de corpo inteligível e a sua configuração presente no ser humano, mesmo que limitada à razão. O que se viu ao longo da modernidade foi uma falta de empatia entre o homem e as suas relações. A atitude em relação ao corpo foi de dominação, sendo as emoções para sentir a vida racionalizadas. Assim,

³ Sobre essa distinção entre o conhecer inteligível e o saber sensível, Duarte Jr. (2010b, p.127) nos elucida que "o inteligível consistindo em todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, como as palavras, os números e os símbolos da química, por exemplo; e o sensível dizendo respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e manifestada em situações as mais variadas, tais como o equilíbrio que nos permite andar de bicicleta, o movimento harmônico das mãos ao fazerem soar diferentes ritmos num instrumento de percussão, o passe preciso de um jogador de futebol que coloca, com os pés, a bola no peito de um companheiro a trinta metros de distância, ou ainda a recusa do estômago a aceitar um alimento deteriorado com base nas informações odoríficas captadas pelo nosso olfato. Conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente. Neste sentido, manifesta-se o parentesco consanguíneo do saber com o sabor: saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós".

a ideia de que o organismo inteiro, e não apenas o corpo ou o cérebro, interage com o meio ambiente é menosprezada com frequência, se é que podemos dizer que chega a ser considerada. No entanto, quando vemos, ouvimos, tocamos, saboreamos ou cheiramos, o corpo e o cérebro participam na interação com o meio ambiente (DAMÁSIO, 2011, p.255)

O corpo foi moldado numa apatia de sentidos dentro da aprendizagem e a Educação se propôs em sua ação formativa manter corpos instrumentalizados. A ideia de fabricar corpos funcionais foi se perpetuando. A sala de aula ficou distante da realidade do estudante e a relação entre o professor e o aluno virou uma mera relação funcional e burocrática. O declínio do império da razão permite que repensemos e comecemos a agir em direção a um futuro, que já é presente, de transformações nas relações do ser humano com ele mesmo, com os outros e com o mundo. Uma dessas possibilidades que aqui se declara é a da corporeidade como um desvelar do processo de aprendizagem que acontece de corpo todo. Meu intuito não é o de mostrar que o saber é mais importante que o conhecer, ou vice versa, mas são apenas diferentes formas de se conceber o mundo, que devem dialogar e devem estar equilibradamente presentes. Segundo Freire (1991, p.27) "se há um sensível e um inteligível, um cérebro e um espírito, estão todos integrados numa mesma realidade". Essa mesma realidade para nós é o ser humano. Cabe a nós entender que o inteligível se entranha no corpo, assim como o sensível, que ambos têm o seu valor e a sua importância na formação educacional do indivíduo (ZYLBERBERG, 2007).

se as significações que tecemos para a nossa vida são construídas por meio da presença plena de uma unidade estabelecida pela inevitável coincidência mente-corpo, o que acaba por enraizar os processos mentais na corporeidade real do agente cognoscitivo, então toda e qualquer prática pedagógica é direcionada ao corpo como um todo. Restringir as práticas pedagógicas puramente à educação da dimensão inteligível⁴ é desprezar uma parcela grande da vida humana, a saber, o corpo (CHINELLATO, 2010, p.114).

O intelecto está no corpo. A razão está no corpo. A dicotomização do corpo não é o problema. O problema é definirmos o ser humano como

⁴ Entendendo-se o inteligível como toda abstração permitida pelo pensamento (nota do autor).

sendo um corpo dicotomizado, como sendo peças de uma quebra cabeça que se encaixa, um conjunto de partes para formar o todo. Não forma! O todo é a relação. O ser humano é um todo corporal em sua inteireza. Descartes foi brilhante em seu pensamento. Não se deve negar sua profunda capacidade intelectual e que a sua construção teórica teve uma forte passagem na filosofia ocidental, se mantendo hegemônica até os dias atuais. O que considero de equívoco nos seus estudos foi a importância exacerbada que ele deu para a sua máxima: a razão é o maior atributo do ser humano e isso o torna superior a qualquer outro ser, inclusive sobre ele mesmo. A sociedade ocidental moderna carrega esse peso da instância superior, essa (in)glória da razão. Tudo se racionalizou: a natureza, o ser humano, a ciência, as paixões, o modo de viver e nos acomodamos. A Educação sob a égide do pensamento mental nos processos de ensino aprendizagem também se acomodou.

O questionamento aqui acontece diante da exacerbação do conhecimento vindo do intelecto sobre o saber vindo do corpo. A proposição aqui apresentada é a de ampliar nossa visão para o dualismo do corpo presente em nossas vidas. Somos duais em nossa forma de agir, no nosso modo de se comunicar, de falar, na nossa capacidade de pensar, nos nossos escritos acadêmicos, poéticos, enfim, em muitas de nossas situações cotidianas. A proposta é a de ampliar nosso olhar para o entendimento desse ser humano dual, desse ser que pode sim ser composto ao mesmo tempo de um corpo inteligível e um corpo sensível, mas como uma orquestra, em constante afinação entre suas partes, pois o que vemos na Educação é um processo de ensino aprendizagem fortemente marcado pelo corpo inteligível, subsidiado pela mente, tendo o cérebro como seu representante. O corpo fica limitado apenas à sua cabeça e para aprender basta treinar a escrita e a oralidade, como formas de apenas memorizar os conteúdos. O aprendizado se limita ao corpo que escreve e fala, mas apenas da maneira que lhe é determinado escrever e falar.

Segundo Nóbrega (2005, p.17) "o corpo foi deixado de fora da ação pedagógica. Para aprender, as crianças deveriam ficar imóveis, quando muito, o corpo era considerado como instrumento para o desenvolvimento do intelecto". Era o corpo inteligível que ia para a sala de aula, o corpo que calculava, media, refletia e o professor, o ser iluminado, reconhecido como

detentor da verdade do conhecimento, era o único responsável pela construção do saber. Ao aluno, o sujeito sem luz, cabia a passividade diante do processo de aprendizagem, pois os conteúdos a serem aprendidos já estavam prontos, acabados e determinados a serem apreendidos de determinada forma, sem a possibilidade do corpo sensível propor reformulações.

o modelo tradicional de ensino privilegiou mais a imobilidade corporal e estigmatizou a aprendizagem como algo que acontece dentro da cabeça e se expressa na escrita e/ou na oralidade (...) Temos de assumir o desafio de uma educação na qual o corpo não seja considerado um acessório, subjugado à mente, mas referência essencial da complexa e indivisível estrutura humana (ZYLBERBERG, 2007, p.103).

De acordo com Nóbrega (2010), a concepção racionalista, que priorizou a razão em relação ao corpo, fez com que o ser humano se esquecesse que a vida é um acontecimento que se encarna no corpo. Fontanella (1995) relata que o corpo teve que pagar caro para que a razão se tornasse rainha. Segundo Freire (1991) talvez até tenha sido preciso, para a sobrevivência da espécie humana, que o sensível/corporal se abdicasse voluntariamente de existir em favor do inteligível/razão. Esse corpo inteligível como sinônimo de ser humano forte, que não vive as paixões, que não vive as experiências corporais, onde ele está? Esse corpo que se preocupa em viver pelo certo, pelo seguro, pelo produtivo, pelo necessário, pelo sensato, pelo cômodo e pelo confortável, onde ele está? Para preocupação nossa esse corpo se encontra esquadrihado nos processos educativos que tem no aprendizado racional o meio e fim do caminhar formativo do ser humano.

4 CORPO SENSÍVEL E EDUCAÇÃO

*Mestre de luz, saúde e proteção
Seus pensamentos são a sua condição
Se você não acredita num mundo invisível
Como é que explica se te toca minha voz*

Homem Invisível no Mundo Invisível - Vanessa da Mata

*Nosso conhecimento não era
de estudar em livros.
Era de pegar de apalpar,
de ouvir e de outros sentidos.
Seria um saber primordial?
Nossas palavras se ajuntavam
uma na outra por amor
e não por sintaxe.
A gente queria o arpejo.
O canto.
O gorjeio das palavras.
Um dia tentamos até fazer
um cruzamento de árvores
com passarinhos
para obter gorjeios
em nossas palavras.
Não obtivemos.
Estamos esperando até hoje.
Mas bem ficamos sabendo
que é também das percepções primárias
que nascem arpejos
e canções e gorjeios.
Porém naquela altura a gente
gostava mais das palavras desbocadas.
Tipo assim:
Eu queria pegar na bunda do vento.
O pai disse que vento não tem bunda.
Pelo que ficamos frustrados.
Mas o pai apoiava a nossa maneira
de desver o mundo
que era a nossa maneira de sair do enfado.*

Manuel de Barros

O que estou chamando aqui de corpo sensível parece redundante, pois o sensível diz respeito ao corporal. Segundo Duarte Jr (2010b), ao saber sensível ou saber detido pelo corpo foi dada a condição de uma sabedoria primeira, primitiva, anterior a qualquer processo de significação e interpretação dos sentidos. Essa redundância é necessária pelo fato de que esquecemos que o nosso corpo, detentor de saber, é capaz de produzir conhecimentos, de apreender o mundo, assim como aprender os ensinamentos que a vida nos traz. Falar de corpo sensível é falar de um corpo que detém o saber, que é

saber e que precisa ser visto e ser levado em consideração. Uma Educação que considere o corpo sensível perpassa pela formação de um ser humano multidimensional, de um ser que caminha entre a razão e a sensibilidade. O corpo deve sair da sua zona de conforto e se sentir forte mesmo assim, se aventurar pelo incerto e ter chance de viver outros caminhos. Deve viver o desnecessário, o ócio e a contemplação. A Educação deve oportunizar um corpo inteligível que se reconheça também como corpo sensível, propiciando a possibilidade deste no processo de ensino aprendizagem. Para Duarte Jr. (2010a; 2010b) é preciso que retornemos nossas atenções à palavra grega *aisthesis*.

Aisthesis: em grego, a capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido - há muito sentido naquilo que é sentido por nós. Em português, aisthesis tornou-se estesia, com o mesmo significado dado pelos gregos (sendo anestesia a sua negação, a incapacidade de sentir). E desse termo originou-se também a palavra estética, que, referindo-se hoje mais especificamente às questões artísticas, não deixa ainda de guardar o sentido geral de uma apreensão humana da harmonia e da beleza das coisas do mundo, que os nossos órgãos dos sentidos permitem (DUARTE JR., 2010a, p.25).

O intuito de retornar à estesia e considerar a possibilidade do corpo sensível na Educação significa caminhar ao longo da vida sem perder o compasso dos passos que são nossos, nos reconhecendo como seres no mundo, como seres que são corporais em sua essência. Não podemos nos embrutecer diante da nossa capacidade de sentir o mundo, perder a nossa ternura diante dos casos e dos acasos, nos desvirtuar daquilo que primordialmente somos ou que devíamos ser: humanos. É necessário apreciarmos a realidade e estarmos de corpo inteiro diante dela, gozar a vida antes mesmo de nela pensar. Deixemos a anestesia apenas para as operações médicas. Não caminhemos para nos tornamos desumanos e distantes das nossas singularidades. Tenhamos o princípio da estesia como o princípio que funda o nosso processo vital e a estética não apenas como sinônimo de beleza, mas de harmonia entre o que nós sentimos e conhecemos em relação a si, ao outro e ao mundo.

Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre (DUARTE JR., 2010b, p.12).

Considero que uma superação do modelo tradicional de Educação perpassa pelo reconhecimento e pelo desejo de dar vez e voz ao saber sensível, sabendo se apropriar do conhecimento inteligível, mas sem ser dominado por ele, comunicando os sentidos, os pensamentos, as vivências corporais do ser com ele mesmo, com o outro, com a natureza, criando novas possibilidades de aprendizagem de um indivíduo vivido em corporeidade.

A aprendizagem no âmbito da Educação formal precisa ganhar um caráter mais humano. O homem também aprende com seu corpo e suas vísceras, com seu ser sensível e imaginativo (REZENDE, 1990). Fazer com que os estudantes vivam experiências do/no corpo sensível aumenta as possibilidades de um aprendizado significativo, criativo, experienciado, incorporado e encarnado, que lhes permitam se descobrirem e se revelarem corpos-sujeitos-aprendentes. Precisamos na Educação de um *corpo viagem* que experimente a vida nas subidas e descidas, que entre curvas e mais curvas possa se perder e se achar, tendo desejos de seguir outras rotas pelo simples prazer de estar aberto ao mundo. Um corpo que se apegue às paixões da vida, um corpo impreciso. Um corpo do qual entenda que

o aprender-ensinar é redimensionado, solicitando que se rompa com a rigidez dos hábitos, sugerindo mobilidade rumo a caminhos incertos. Para aprender é necessário deixar-se seduzir, mexer-se, desbravar paisagens desconhecidas, que abrigam sinuosidades e acidentes geográficos multiformes (TIBÚRCIO, 2005, p.127).

A Educação precisa desse olhar para o horizonte, sendo capaz de enxergar um corpo sensível e possível, dentro de um aprender que passe e escreva no corpo as marcas de um ser vívido. Uma Educação não apenas de conheceres, mas de saberes, sabores e de amplo prazer de degustação. O

nosso entendimento de mundo está primeiro no corpo, ele sente para depois pensar sobre o que sentiu. É o saber sensível, primeiro de todos os saberes, que funda todos os demais.

A educação do sensível, por conseguinte, significa muito mais que o simples treino dos sentidos humanos para um maior deleite face às qualidades do mundo. Consiste, também e principalmente, no estabelecimento de bases mais amplas e robustas para a criação de saberes abrangentes e organicamente integrados, que se estendam desde a vida cotidiana até os sofisticados laboratórios de pesquisas... Educar primordialmente a sensibilidade constitui algo próximo a uma revolução nas atuais condições do ensino, mas é preciso tentar e forçar sua passagem através das brechas existentes, que são estreitas, mas podem permitir alargamentos (DUARTE JR., 2010b, p.204 e 205).

Uma Educação que siga pelo viés do saber sensível deve ter seus olhos para um aprendizado que se insere no corpo. A Educação parece navegar ao contrário do que navega um marinheiro. Este, ao se deparar com um grande iceberg em alto mar, entende que para seguir seu caminho é tão importante compreender que existe uma ponta visível, quanto ter a sagacidade que submerso se encontra uma imensidão de gelo invisível. A Educação parece só enxergar a ponta visível do iceberg, a ponta que revela o conhecer já escancarado, aquele delimitado pela razão, pelo inteligível. A parte submersa do mar do conhecimento ela não consegue, não quer ou não se propõe a enxergar e vê-la como importante para que o barco não afunde.

Numa Educação que considere o corpo sensível devemos levar em consideração o ser humano como um ser inacabado, mutável. Isto com vistas de não se tornar um empecilho, mas uma abertura de possibilidades para expressões e movimentos que (re)signifiquem e entendam o corpo em constante processo. Um processo que busque a incompletude, com uma gama experimentações para um aprender aberto à inovação, à criação, à superação. Enalteço um corpo sensível que gere sentido para a vida do sujeito, para as sua relação consigo, com o outro e com a natureza.

Ao comportar esse saber sensível, que permite a comunicação entre os sentidos e o entrelaçamento do sujeito e do mundo, que permite, ao mesmo tempo, a criação ininterrupta de novas possibilidades de se organizar, (...) oferece indicadores para

pensar em uma educação que ressalte uma visão não dicotomizada do humano, em que o pensamento brota da liberdade de invenção desse corpo (TIBÚRCIO, 2005, p.127).

Como a paixão pelo cinema faz parte da minha vida e eu tento relacionar as coisas das quais eu faço com os filmes dos quais assisti e que, assim como os livros, me ensinaram e ajudaram na minha formação como pessoa, aqui nesse texto eles não poderiam faltar. No nosso diálogo sobre o corpo sensível cito mais detalhadamente uma passagem do filme "Mr. Holland – Adorável Professor" para mostrar a possibilidade de inserção deste corpo dentro do processo de ensino aprendizagem. A cena mostra uma garota falando para o professor Mr. Holland que ela não vai mais tocar clarinete, pois só está atrapalhando o resto da banda. Ele pergunta para a garota se é legal tocar e ela diz "queria que fosse". O maestro então fala "se preocupando apenas em tocar notas escritas nós estamos percorrendo um caminho equivocado". A estudante pergunta se há algo a mais para tocar além daquilo escrito na partitura musical. O professor comenta "a música vai além das notas". Então ele põe para tocar um vinil de uma banda cuja qualidade vocal é péssima, não tem harmonia musical, repetem sempre os mesmos três acordes, mas ambos gostam de ouvir. A garota fala que eles gostam porque é legal. Então ele fala "tocar tem que ser uma coisa legal, pois música é sentimento. Os sons devem nos proporcionar uma sensação de acharmos lindo estar vivo, não são apenas notas escritas numa partitura". Em seguida o maestro pede para a estudante o acompanhar no piano com seu clarinete, mas sem ler a partitura, pois a música já está na sua cabeça, nos seus dedos, no seu coração. É preciso apenas confiança em si mesma. Eles começam a tocar e a garota sempre erra na mesma parte, pensa em desistir, mas o professor fala para ela não pensar nisso e pergunta do que ela gosta mais em si mesma quando se olha no espelho. Ela responde "é o cabelo ruivo, pois meu pai sempre dizia que o fazia lembrar o pôr-do-sol". O professor com sua sensibilidade fala para a estudante fechar os olhos e tocar o pôr-do-sol. Daí a música flui e a garota se emociona por ter conseguido tocar.

Reaprender a ver e ouvir, sentir e tocar é o que deveríamos incorporar ao educar, deixando o corpo manifestar a sua poética que é artística e a sua inteireza que habita o sensível.

Acreditamos numa Educação que investe nesse corpo disponível, que pode ver com a pele, ouvir com os pés, tocar com o olho, ampliando os canais sensoriais (TIBÚRCIO, 2005, p.150).

Nesse processo de ensino aprendizagem, em que consideramos o corpo dotado de sentido e significações, como proposta de uma Educação que considere o sensível, uma citação de Alves (2008, p.130) é bem elucidativa

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe falaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem que vir antes.

Ao ensinar Português mostraria as histórias mais encantadoras da literatura, as crônicas mais bonitas, os contos mais deslumbrantes. Aí, apaixonada pelo mundo das letras e aflorada a sua imaginação ensinaríamos concordâncias, objetos diretos e indiretos, predicativos, sinônimos, antônimos. Porque a gramática, a sintaxe, a semântica são apenas ferramentas para a beleza do universo das letras.

Ao ensinar Química mostraria o quão bonito é a mistura de dois reagentes para produzir uma substância, mostraria como o nosso corpo e o mundo é regido também por processos químicos, mostraria as belas histórias sobre os elementos químicos. Aí sensibilizada e encantada com as possibilidades reais da química em nossas vidas, ensinaria sobre carbonos, tabelas periódicas.

Se fosse ensinar a beleza da Educação Física não começaria com treinos físicos, técnicos e discursos sobre o funcionamento biológico do corpo. Sentiríamos juntos os nossos corpos, o pulsar de cada órgão e os sentidos que o corpo expressa. Reconheceríamos nossos corpos, veríamos a beleza da gestualidade feita com a complexa integração de ossos, músculos e sistemas. Contemplaríamos as belezas poéticas dos movimentos nos esportes, nas lutas, nas ginásticas, nas danças, nos jogos etc. Aí, encantada com a beleza de ser

corpo, ela mesma pediria para descobrir os mistérios e encantamentos do corpo e da Educação Física.

a especialização pode transformar-se numa perigosa fraqueza. Um animal que só desenvolvesse e especializasse os olhos se tornaria um gênio no mundo das cores e das formas, mas se tornaria incapaz de perceber o mundo dos sons e dos odores. E isto pode ser fatal para a sobrevivência. (...) A ciência não é um órgão novo de conhecimento. A ciência é a hipertrofia de capacidades que todos têm. Isto pode ser bom, mas pode ser muito perigoso. Quanto maior a visão em profundidade, menor a visão em extensão. A tendência da especialização é conhecer cada vez mais de cada vez menos (ALVES, 1981, p.12).

O papel do educador formado pela/para a sensibilidade possibilita que o saber sensível seja integrado em seu "como fazer" pedagógico, proporcionando emoções que causem paixões intelectuais por meio da descoberta de outras possibilidades de enxergar o aprendizado, a Educação, o mundo, o outro e a si próprio (SAIANI, 2004). Essa paixão não deve ficar apenas no campo da intelectualidade ou da racionalidade, como essa frase possa parecer. É preciso que a descoberta seja também uma autodescoberta, a partir do momento em que as paixões corporais também movam esse ser. O corpo sensível se insere nessa autodescoberta no momento em que os alunos se descobrem e se revelam no instante em que também habitam o conhecimento tácito:

sendo ela (a escola) uma agência de transmissão dos valores culturais, e sendo eles gerados por paixões intelectuais, é tarefa da escola muito mais despertar e fomentar tais paixões do que transmitir informações e procedimentos (...) Não se pretende aqui excluir da formação dos alunos determinadas habilidades que se poderiam denominar "técnicas". Na verdade, Polanyi não faz diferença entre o uso de uma ferramenta intelectual e uma ferramenta técnica, já que ambas exigem que o indivíduo habite (indewell) seu conhecimento tácito (SAIANI, 2004, p.84).

Advogar múltiplas formas de aprendizagem perpassa por considerar um ser humano dotado de diversos saberes e diversas linguagens, que considera um fazer educativo embebido de olhares coloridos, com um foco maior em como o sujeito aprende em sua complexidade viva na corporeidade,

diminuindo o foco no ensinar diretivo e único do professor, que considera o aluno como mero assimilador e reproduzidor do conhecimento (MOREIRA et.al., 2006). Não nego ou excluo a formação de determinadas habilidades dos estudantes proporcionadas pelo conhecimento racional, mas afirmo que ela não pode ser o único modelo adquirido. O conhecer que emana de um corpo inteligível não pode ser superior ao saber que emana de um corpo sensível. Ao corpo sensível defendo sua maior incorporação no aprendizado das disciplinas e dos conteúdos.

Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade. A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma (DUARTE JR., 2010b, p.139).

O corpo revela mais do que aquilo pela qual podemos dizer sobre ele e isto abre espaço para a multiplicidade dentro da aprendizagem. O nome da disciplina, o seu conceito e a sua ementa, por exemplo, não necessariamente revelam o que dela deva ser aprendido por via mental ou via corporal. Devemos ter a possibilidade de transitar entre essa dualidade constituinte nossa, de mudar de lente diante das circunstâncias educacionais de aprendizagem, pois aprendemos de diversas formas. Para ser ainda mais elucidativo com relação à inserção do sensível no âmbito científico e educacional me recorro mais uma vez às palavras de Duarte Jr (2010b, p.157-158)

As próprias leis e enunciados científicos podem despertar o sentimento do belo, desde que a sua construção ou apreensão se dê por parte de um sujeito sensível, não de um técnico que se restrinja a aplicar fórmulas e a pensar tão-somente no modo operacional. E, aliás, esta espécie de "técnico em ciência" parece ser o que atualmente vem sendo formado por nossas universidades, preocupado apenas com a instrumentalidade do conhecimento e a mensuração de sua eficiência, em detrimento da formação de cientistas cuja sensibilidade e ampla visão de mundo provavelmente os tornaria dotados de

personalidades mais íntegras e até de maior capacidade criativa. Tomar o sensível (e a percepção do belo a ele associada) como fundamento de um processo educacional, portanto, não tem a ver apenas com os níveis elementares da educação, com a formação da criança e do jovem exclusivamente, mas pode se estender ao longo de toda a vida adulta, com significativo incremento na qualidade de vida dos indivíduos e da sociedade como um todo.

Merleau-Ponty (1994, p.196) afirma que "é pelo corpo que compreendo o outro, como é pelo meu corpo que compreendo as coisas". O ser humano se apresenta em constante relação com os corpos inteligível e corpos sensíveis, pois existimos enquanto sujeitos técnicos, que pensam, mas também como sujeitos apaixonantes que sentem e assimilam corporalmente as coisas que lhe afetam. De várias maneiras nossos corpos se interligam, conectam e comunicam. Necessitamos de um corpo sensível incorporado ao processo formativo educacional, que sinta a vida, se integre ao corpo inteligível e juntos vivam em corporeidade.

5 CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO

Que corpo é esse que já não se aguenta?
 Que resiste ao limiar
 Que desaba sobre si
 Músculos e ossos
 Poros e narinas
 Olhos e joelhos
 Seios, costas, cataratas
 Suas torres de vigia
 Que corpo é esse?
 Que pulsa, escuta,
 Expulsa, abraça
 Comporta, contém
 O corpo ocupa!
 O corpo não é culpa
 O corpo, a culpa, o espaço
 Que corpo é esse?
 Que corpo é esse?
 Que protege, reage
 Que é origem e passagem
 Que corpo é esse que já não se aguenta?
 Que se esgota
 E não se resgata
 Aqui
 Por enquanto
 É tudo ainda!

O corpo, a culpa, o espaço - Fernando Anitelli

*La Iglesia dice: El cuerpo es una culpa.
 La ciencia dice: El cuerpo es una máquina.
 La publicidad dice: El cuerpo es un negocio.
 El cuerpo dice: Yo soy una fiesta.*

Eduardo Galeano

Para falar sobre a corporeidade no âmbito Educacional tomarei como base o que já apresentei sobre o corpo inteligível e o corpo sensível com o intuito agora de apresentar mais profundamente a corporeidade como uma atitude perante a vida e, conseqüentemente, perante à Educação. Nesse diálogo ela também surge como uma proposta de sintonia entre mente e corpo, entre razão e sensibilidade. Nas diversas leituras sobre os temas aqui apresentados me chamou atenção a dissertação de mestrado de Daniel Dobrigkeit Chinelatto, cujo título é "Por uma razão estética: um elo entre o inteligível e o sensível". O autor propõe a concepção de uma nova razão, pela qual ele chama de razão estética, que só é possível pelo entendimento de duas outras razões, a inteligível e a sensível. Nas suas palavras

Essa nova razão seria uma razão que não prega sua emancipação de todo e qualquer conteúdo que esteja vinculado à sensibilidade. Entende que sua racionalidade só pode ser construída considerando o diálogo entre razão e sensibilidade, entre o inteligível e o sensível, harmonizando essas duas faculdades (CHINELLATO, 2007, p.11).

O diálogo com a corporeidade também caminhará nessa proposição da razão estética compreendendo uma relação possível entre o corpo inteligível e o corpo sensível. Diante dessa dicotomia não me cabe negar nem exacerbar uma em relação à outra. Entendo que o ser humano se compõe por esses dois caminhos, o da razão e o da sensibilidade e que cada uma tem sua importância na formação desse ser.

Fechamos os olhos do corpo, para abrir os olhos da mente. Sem este primeiro passo, continuaríamos vagando em meio às informações contraditórias fornecidas pela sensibilidade; jamais chegaríamos às certezas conquistadas pela razão. pois, através dos sentidos, nunca saberíamos ao certo se a torre é pequena ou grande; se o bastão mergulhado na água está quebrado ou intacto. somente depois de ponderar pelo pensamento é que julgamos qual dos das contraditórios pode ser considerado verdadeiro. Descartes nos ensinou, portanto, que é preciso convocar uma instância superior, capacitada para julgar a verdade ou a falsidade de qualquer informação vinda dos sentidos. Entretanto, a meditação cartesiana não conseguiu desvendar o mistério de nossa existência viva (RAMOS, 2010, p.33).

Deixo claro que não me cabe aqui propor verdades, dizer o que seja certo ou errado, melhor ou pior, bom ou mal, seja pelo conhecimento inteligível ou pelo saber sensível. Tenho o objetivo de estimular a reflexão, abrir portas para o diálogo e provocar novos olhares para a relação entre o corpo e a aprendizagem. Dizer que a torre é grande ou pequena implica uma noção de verdade, seja imposta pela razão ou pela sensibilidade. Cabe a nós diante disso enxergar possibilidades. A torre proporciona mais que uma simples verdade que a defini como uma coisa ou outra. Fujo da categorização de instância superior e inferior, de uma valorização em detrimento de uma negação. O dualismo mente e corpo, razão e sensibilidade perpassa por

nossas vidas, sendo difícil fingirmos que ele não existe. Assim como Regis de Moraes (2010, p.79), eu chamo a atenção para que o leitor note que

mesmo defendendo uma concepção não-instrumentalista e mais unitária do homem, utilizo-me de forma inescapável de uma linguagem dualista (...) Simplesmente não alcançamos uma linguagem unitária, ainda que no interesse de combater o dualismo. Há uma linguagem para as coisas do corpo e uma outra para as coisas da mente.

Essas duas maneiras de se relacionar existem e são importantes para o próprio entendimento de mundo. O salto que proponho em relação a isso é entender e aceitar a diferença dessas duas instâncias. Não é fazer um Descartes as avessas e colocar o saber sensível como superior ao conhecimento inteligível. A vida tem que nos proporcionar possibilidades de saborear conhecendo e conhecer saboreando. Apresentar esse olhar para a corporeidade no processo formativo educacional é por em cena um corpo que se reconhece como razão e sensibilidade, como corpo inteligível e corpo sensível, com o intuito de fazer desse dualismo um diálogo possível. Será uma aventura por trajetos incertos e questionadores, mas que tentarei fazer com leveza, radicalidade e rigor.

A corporeidade tem o seu nascedouro, se é que assim posso dizer, com os estudos da Fenomenologia, por meio dos conceitos de corpo próprio e motricidade humana de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), principalmente em seu livro Fenomenologia da Percepção, de 1945. Pela Fenomenologia os estudos da corporeidade constroem o seu arcabouço teórico para a união entre mente e corpo. Nossa conversa toma uma direção por esses estudos dessa corrente filosófica que se preocupa com os fenômenos humanos, o sentido da sua existência, do seu projeto de vida como ser social, histórico e cultural, mas sem reduzi-los em partes para depois juntá-las, sem a preocupação de se buscar um sentido pleno, sem ser guiada por um desejo final de se alcançar um resultado estabelecido por alguma relação de causalidade. A Fenomenologia não se preocupa com o fim, mas com a relação dialógica entre processo e projeto, entre natureza e cultura, entre necessidade e liberdade, numa compreensão do sentido do fenômeno. Ela não se preocupa em desvelar os fenômenos de uma forma linear, reducionista, unidimensional, mas

polissêmica e simbólica, sem o objetivo de instituir certezas, proporcionando uma interpretação da existência do fenômeno enquanto percebido e vivido. Ela busca as essências na existência. Um estudo fenomenológico requer, diante dos nossos olhares, um desvelar das possibilidades de um fenômeno que não se dá a conhecer de imediato, mas que acontece substancialmente no mundo da vida (NÓBREGA, 2005; REZENDE, 1990).

a fenomenologia nos põe diante de uma realidade complexa, a estrutura do próprio fenômeno, cuja experiência não se reduz a nenhuma das formas da intencionalidade mas as integra todas. A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer (REZENDE, 1990, p.17).

A essência e a existência são dois termos chaves dos estudos da Fenomenologia, do qual proponho um breve incurso filosófico sobre eles, com o intuito de propiciar um esclarecimento cabível para o entendimento de minhas ideias. A pretensão não é a de dicotomizar o ser humano diante dessas duas instâncias, pois o ser em unidade é essência e existência, "cada um de nós é um único sujeito diferente (em essência) de todos os outros, porém, apreendemos coisas comuns a todos os outros (na existência) (GUEDES, 1995, p.47).

A essência aparece como inerente a todos os corpos e que, por meio da nossa individualidade diante da vida, se torna uma maneira ampla de entendermos como nos relacionamos com o mundo, com a ideia de tempo e espaço vividos e não demarcados (GUEDES, 1995). Como nos diz Merleau-Ponty (1994, p.13) "buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido ao tema de discurso, é buscar aquilo que ele é para nós antes de qualquer tematização". Já a existência é mais restrita, delimitada por um tempo e um espaço cronológico, estabelecida culturalmente, podendo ser traduzida e representada. Vivemos uma vida na existência e temos respostas intencionais aos acontecimentos existenciais. Tal vida existencializada possibilitará que a essência se revele (GUEDES, 1995).

Se a fenomenologia pode ser dita um "estudo das essências", por outro lado ela concebe estas últimas como "essências

existenciais", e portanto se ocupa da "essência na existência", ou, mais simplesmente, das significações existenciais. Ultrapassar o essencialismo puro, bem como o existencialismo puro é o grande objetivo da fenomenologia (REZENDE, 1990, p.35).

Percebemos que o mundo vivido na corporeidade se revela para nós antes de qualquer significação. O nosso significar não vem antes do nosso viver. Acontecemos na nossa existência, não nos definimos por explicações de causa e efeito e devemos estar no mundo na amplitude das nossas experiências vividas. "A relação homem-mundo é central na Fenomenologia" (NÓBREGA, 2005, p.59).

Concordamos com Merleau-Ponty (1994) quando este nos fala que essa relação homem-mundo é primordialmente corporal, de um corpo vivo, ativo, concreto, uno, que se lança ao mundo para dele sentir. É o ser que vive o mundo antes de significá-lo, o ser-no-mundo que é integração entre o inteligível e o sensível, entre o corpo abstrato e o corpo concreto, como unidade existencial que fala "eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo" (MERLEAU-PONTY, 1994, p.207-208). Esse ser-no-mundo de que nos fala a Fenomenologia e a corporeidade é descrito poeticamente por Gonçalves (2011, p.103):

Ser-no-mundo com o corpo significa estar aberto ao mundo e, ao mesmo tempo, vivenciar o corpo na intimidade do Eu: sua beleza, sua plasticidade, seu movimento, prazer, dor, harmonia, cansaço, recolhimento e contemplação. Ser-no-mundo com um corpo significa ser vulnerável e estar condicionado às limitações que o corpo nos impõe pela sua fragilidade, por estar aberto a uma infinidade de coisas que ameaçam sua integridade. Ser-no-mundo com o corpo significa a presença viva do prazer e da dor, do amor e do ódio, da alegria e da depressão, do isolamento e do comprometimento. Ser-no-mundo com o corpo significa movimento, busca e abertura de possibilidades, significa penetrar no mundo e, a todo momento, criar o novo. Ser-no-mundo com o corpo significa a presença viva da temporalidade, que se concretiza, primeiramente, por um crescer de possibilidades, ao atuar no mundo, e, depois progressivamente, por uma consciência das limitações que o ciclo da nossa vida corporal nos impõe. Ser-no-mundo com o corpo significa a presença constante da ameaça de seu perecimento pela doença e pela morte.

Pensar e escrever sobre a corporeidade parece-me sempre uma atividade paradoxal. A corporeidade não se basta em teorias, argumentações ou possíveis conceitos. Como nos diz Nóbrega (2010, p.37):

Uma teoria da corporeidade parece, em princípio, contraditória, pois, a corporeidade está envolvida com a dimensão sensível do mundo vivido⁵, na qual as funções corporais ocorrem sem precisar necessariamente de teorizações.

O que me instiga a continuar nessa árdua e instigante tarefa de teorizar sobre este assunto é a aventura de viver esse universo da corporeidade nas minhas experiências, nas minhas vivências, na minha existência de relações humana, na tentativa de dar corpo ao que escrevo por meio do que faz meu corpo pulsar. No meu caso é pela arte da fotografia e do cinema, pela possibilidade de transformar as minhas reflexões em produtos fotográficos ou cinematográficos. Para esse escrito, por exemplo, a aventura é produzir um filme documentário como produto final dessa dissertação. Também me instiga a fé que tenho nas pessoas, nos(as) professores(as), nos(as) educadores(as). Acreditar que eles(as) possam ser capazes de extrapolar os limites do que aqui é escrito para viver a corporeidade em suas vidas. Recorro mais uma vez à Nóbrega (2010, p.37) para dizer que não me cabe negar as teorias acerca da corporeidade, mas refletirmos que o que aqui é colocado é mais importante quando se consagra em relações mais humanas entre os humanos:

recorrendo às teses fenomenológicas, é preciso reconhecer que o mundo vivido é anterior a qualquer teorização, mas é também o ponto partida para esse mesmo desafio. Enfrentar esse desafio teórico exige a busca por palavras, conceitos, imagens que possam configurar uma teoria da corporeidade; lembrando que conceitos, palavras e pensamentos também são gestos, produções da corporeidade.

⁵ A expressão mundo vivido é uma tentativa de tradução da expressão alemã *Lebenswelt*, tema primeiro da Fenomenologia, que diz respeito ao mundo pré-reflexivo. O *Lebenswelt* ganha força com o entendimento sobre a questão da verdade, a partir da obra de Husserl – *Investigações Lógicas*. Nesta, a verdade não pode ser definida como adequação do pensamento ao objeto, não sendo definida a priori pelo sujeito e nem contemplada na pura exterioridade do objeto. A verdade é definida na evidência da experiência vivida. O vivido não é um sentimento, mas refere-se à percepção como modo original da consciência. "A verdade define-se no devir, como revisão, correção e ultrapassagem de si mesma, efetuando-se tal operação dialética sempre no presente vivo" (LYOTARD, 1986, p.41) – (Nota do autor)

Aprofundando sobre essa chamada teoria da corporeidade, Santin (2010) nos instiga com a seguinte pergunta "Que corporeidade?" Que corporeidade estamos falando quando falamos desse assunto na sociedade atual? Com a entrada desse termo no meio científico e acadêmico fez-se necessário a criação de um conceito objetivo, inteligível, racional e definitivo, para que todos se contentassem em estar falando com facilidade sobre o mesmo tema. No entanto, o que se viu foi a criação de uma polissemia de significados. O dicionário, por exemplo, defini a corporeidade como sendo a "natureza de corpo" ou o "estado corporal". Nos estudos etimológicos a corporeidade é um derivado do corpo, a parte material do organismo humano, aquilo que é oposto à espiritualidade. Na filosofia contemporânea, com Jean Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty, ela é "a dimensão ontológica da situação do homem como ser no mundo" (SANTIN, 2010, p.52). O pensador alemão Horkheimer se utiliza da sua língua nativa para distinguir o corpo físico (*körper*) e o corpo vivo (*leib*) (SANTIN, 2010).

Visto essa gama de significados percebemos que essas definições "nem sempre correspondem à corporeidade vivida no cotidiano das pessoas. O importante é buscar o significado da corporeidade socializada" (SANTIN, 2010, p.53). Desse olhar para uma corporeidade socializada o intuito desse escrito não é o de definir a corporeidade como um conceito racional, científico, acadêmico. Como nos fala Moreira (2012, p.37):

Estamos cientes de que corporeidade não é objeto científico da Educação Física, como aliás não será objeto científico de nenhuma área do conhecimento em particular. Corporeidade é sim uma atitude que deve nortear os profissionais pesquisadores que trabalham com o corpo, com o movimento, com o esporte, tanto no sentido coletivo quanto no individual.

Uma corporeidade com o compromisso na existência, no (com)viver, em atitude ética, cultural, social, histórica, política, humana e afetiva diante das vidas, insurgindo como um resgate, um ressuscitar vital para a espécie humana, com a ideia de que somos íntegros em mente e corpo. Como nos diz Merleau-Ponty (1994, p.142) "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” e “[...] todo movimento é indissolúvelmente movimento e consciência de movimento” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 159).

Mas afinal, por que estudar a corporeidade? Para Berti (2011, p.105) a corporeidade surge como "ponto de conexão para se problematizar os conceitos dualistas que insistem em 'ditar as regras' no cenário educacional, separando o eu e o mundo, o eu e os outros, o eu e o corpo". Moreira et al. (2006) nos dizem que corporeidade e vida se confundem harmoniosamente a partir do momento em que estão imbricadas no ser que existe, nas relações que ele estabelece com a sociedade, no seu modo de agir e pela vontade de aprender novas formas de ver o mundo. A vida pela corporeidade permite outros olhares para as relações que estabelecemos conosco, com o outro e com a natureza. Uma crônica para nos fazer refletir sobre essa vida se encontra ao final desse texto⁶.

Um dualismo confluyente e saboroso é quando Santin (2010, p.67) denuncia uma corporeidade disciplinada, docilizada e submissa no fazer pedagógico da Educação Física. Ele propõe, então, que consideremos como tarefa primordial desta disciplina o culto e o cultivo da corporeidade.

A corporeidade deveria dar-nos uma ideia que reunisse a ação de cultuar e a de cultivar. Assim, pode-se dizer que a corporeidade é culto e cultivo do corpo. Não pode ser só cultivo porque pode dar a impressão do plantio de árvores, flores ou cereais, uma ação muito manual, mecânica, que acontece de forma externa. Não pode ser só culto porque pode significar que a corporeidade seja algo pronto, acabado e completo, que precisa ser venerado e contemplado. A corporeidade precisa ter a dignidade da ação sagrada e festiva e, ao mesmo tempo, a cotidianidade do esforço e do trabalho criativo.

Regis de Moraes (2010) ao falar da corporeidade nos faz uma interessante metáfora. Ele nos apresenta a corporeidade como a superação de um ser humano dotado de um *corpo problema* para um ser humano que tenha olhos para o seu *corpo* mistério. Esse *corpo problema* seria com base na visão reducionista e mecânica do corpo, representando um ser humano esquadrinhado, definido apenas pela sua estrutura corporal e pelas funções

⁶ Ver apêndice I

corporais. O *corpo mistério* seria aquele regido pelos mistérios da existência, pela vida que acontece no corpo sem precisar de fórmulas e de explicações. Seria o próprio ato do corpo existir, sem medidas, sem entraves, sem ser justificado para ser o que ele é. Esse olhar para o ser humano problemático e misterioso nasce dos esclarecimentos de Marcel sobre o que seria um problema e do que seria um mistério.

É sabido que Marcel faz importante distinção entre as noções de *problema* e *mistério*, considerando que problema é algo que me corta o passo e me desafia em minha condição de sujeito cognoscente; problema é algo passível de equacionamento e, mesmo, eventual solução. Em suma, eu posso fazer de um problema uma presa do meu conhecimento. Já o mistério não me corta o passo; ele me envolve porque sou um vivente, carregando em mim o mistério da centelha vital que escapa aos mais argutos médicos e fisiologistas. Do mistério, eu sou a presa. Se posso equacionar e resolver o problema, quanto ao mistério me é dado, no máximo, ter dele uma certa intuição contemplativa. Contemplando-o eu o intuo como uma certeza tremenda; mas, ao mesmo tempo, como uma absoluta impossibilidade cognitiva (pois, ao contrário, já não seria mistério) (1967: 57) (REGIS DE MORAIS, 2010, p. 73-74).

Essa é uma passagem bonita para entendermos como a medicina, por exemplo, ao querer tratar apenas do *corpo problema* se espanta com os casos do *corpo mistério* e vai nesse espanto procurar desesperadamente uma solução racional. Nosso corpo é belo porque é misterioso e não deixa de ser importante por ser problemático. O *corpo mistério* também passa pelo mistério dos corpos que aprendem de diferentes possibilidades. Não aprendemos de uma única forma, não aprendemos apenas com o inteligível ou apenas com o sensível. Aprendemos com o corpo o todo. Os corpos dizem mais do que dele se diz cientificamente. A sala de aula não pode se resumir a seres humanos que estão ali apenas com seus *corpos pensados* que funcionam em razão da mente, como esta sendo o único recurso apto a assimilar tudo. A Educação incorporou os princípios do modelo biomédico. Esses princípios alcançaram as raízes do processo educacional de ensino aprendizagem e tomou-se a visão dos corpos aprendentes como corpos máquinas, corpos problemas, de corpos iguais que aprendem de maneira igual. Dessa forma, o(a) educador(a) que norteie sua atitude educacional pela corporeidade

tem que se interessar, em primeiro lugar, pelo corpo-objeto que interessa a anatomistas, fisiologistas e médicos. É esse corpo, objeto de conhecimento (corpo-problema), que se revela a nossos sentidos e nossa inteligência, a autêntica base da tematização da corporeidade em sua globalidade; todavia, "a posição absoluta de um só objeto é a morte da consciência", no sentido da paralisação de tudo o que o envolve, a ele se liga, explica-o e ultrapassa-o. Eis por que a nossa reflexão tem que se aprofundar na direção do corpo-sujeito (vivido, existencializado de forma individual e subjetiva); isto é: o corpo que sou é minha realidade radical porque coincide comigo mesmo; existencializo-o como uma aventura que sou e que não é repetível; mas um corpo que observo em mim (ou tenho como corpo-objeto), este é uma realidade radicada em aparências, dados e situações, tanto quanto os corpos alheios que observo ou estudo (REGIS DE MORAIS, 2010, p.86).

Nas situações diárias do cotidiano escolar o(a) educador(a) assumiria o risco de percorrer outros caminhos numa tentativa constante de acertar, mas tendo o erro, as tensões, os acasos e as contradições como parte de um processo que possibilitasse a criatividade inteligível e sensível, estando aberto(a) à aventureira viagem por aprenderes diversos.

é a partir da nossa corporeidade plena, ou seja, dessa complexa comunhão entre inteligência e vivências sensíveis, que tecemos quaisquer significações do mundo. Portanto, se o pensamento está de fato enraizado no corpo, mesmo aquela forma de educar que pretender supostamente desenvolver capacidades mentais estará agindo sobre o corpo (mas não basta apenas essa constatação... é preciso mudança de olhar para educar no corpo). O professor não se dirige exclusivamente à mente ou ao corpo do aluno, e, sim, a uma unidade "corpo-mente". Consequentemente, todo arcabouço metodológico que alicerça as práticas pedagógicas deveria, preferencialmente, ser pensado sobre a seguinte premissa: inteligência é corpo e corpo é inteligência (CHINELLATO, 2010, p.126).

A assimilação da corporeidade no processo de ensino aprendizagem possibilita um novo olhar para relação entre professor(a) e estudante, uma relação em que a compreensão da formação entre os sujeitos envolvidos vá além do tradicionalismo, do conhecimento hegemônico de um sobre o outro, uma relação em que os(as) professores(as) deixem de ser apenas os(as) distribuidor(as) de regras e conhecimentos para possibilitarem aos estudantes

a oportunidade de se descobrirem e se revelarem no elo entre o inteligível e o sensível, ampliando a capacidade de autoconhecimento, uma relação pela busca da autonomia e do (re)conhecimento pessoal e profissional, que passe por diversas possibilidades de aprendizagem. Uma relação em que não podemos confundir liberdade com falta de regras.

Ao colocar-se como exemplo e ao renunciar a ser o fornecedor de regras, o professor também renuncia ao controle sobre o que o aluno aprende. Sendo um profissional do ensino, possui um conhecimento pessoal de seu fazer pedagógico, e se compromete com ele. Deve confiar em que cada um de seus alunos construa seu próprio conhecimento pessoal. Mas um ponto deve ser sublinhado: essa renúncia ao controle não significa o niilismo pedagógico, nem um *laissez faire* capaz de abandonar o aluno aos seus próprios devaneios. A dualidade subjetivismo/objetivismo nos acostumou a pensar em termos de controle absoluto ou falta de controle, de modo que talvez devamos recorrer à filosofia oriental para nos aproximarmos de um espadachim que não sente raiva de seu adversário, nem procura controlar sua própria espada, mas integrasse a ela, deixando o Tao fluir... (SAIANI, 2004, p.89).

A corporeidade também surge como um movimento de resistência frente a um processo educacional criado dentro da sociedade moderna ocidental em que para aprender era necessário estar imóvel, quieto, calado, copiando o que o(a) professor(a) dizia, cerebralizando todo o conteúdo da disciplina e tendo a memorização deles como a chave do sucesso. É assim que Gallo (2006, p.28-29) usa a metáfora do *corpo ativo* como um corpo que resiste às várias intempéries da vida:

Resistência à cultura do hiperconsumo; resistência ao império do efêmero; resistência à imposição de uma estética pasteurizada; resistência ao narcisismo sem limites; resistência ao controle generalizado (...) Resistência à educação que recebemos, prática disciplinar e biopolítica de controle que nos leva ao corpo superexcitado, supermalhado, hiperativo. Resistência a uma eternidade falsa. Resistência a uma tradição que vê no corpo nada mais do que uma "prisão para a alma".

Nessa busca de uma integração entre o inteligível e o sensível a corporeidade rompe com a busca incessante pelas certezas, por uma verdade absoluta, por uma normalização, por um disciplinamento e pelo desejo de pertencimento a algo ou alguém. Ela promove um corpo inquieto, teimoso,

instável, móvel, vivo, que caminha pela estrada das possibilidades, que abre janelas para uma aprendizagem sempre em construção, de uma Educação aberta ao inconcluso, que vai além de um único sentido e ressignifica os modelos educacionais vigentes em sua teoria e prática, com um viés didático que reata o indivíduo ao seu corpo no emaranhado possível de relações. "É um exímio aprendente, que se expõe à experimentação de si e não se cristaliza, mesmo reconhecendo que a tentativa carrega o risco do imprevisível, do desconhecido, da falha" (TIBÚRCIO, 2005, p.130).

Eis porque os profissionais da corporeidade só têm diante de si um par de alternativas: ou seguem lidando com o corpo como se este fora simples coisa burra que se adentra ou despertam para o fato de sermos um corpo como forma de estar-no-mundo sensível e inteligentemente. Se a segunda alternativa é aceita, o profissional tem que admitir sair da comodidade de rotinas e programas mecanicistas a fim de que inicie longo diálogo de aprendizagem com o corpo próprio e o alheio (REGIS DE MORAIS, 2010, p.84).

Para Duarte Jr. (2010b, 202) é possível que surjam pessoas que

argumentem que tal abrangência educacional mostrar-se-ia impossível em nosso tempo de especializações, dado a maior parte de cada currículo ser direcionada a um conhecimento específico, pelo acúmulo de conhecimentos obtidos na modernidade. Porém, isto parece ser, sobretudo, uma falácia. Pois, em primeiro lugar, uma educação mais abrangente (isto é, que considere também o saber sensível e o estético) no ensino elementar e médio é perfeitamente viável, desde que se ponha de lado essa olímpica pretensão de fornecer ao estudante um calhamaço de conteúdos em cada disciplina, os quais, em sua maioria, não são assimilados por estarem distantes de sua vida concreta e se apresentarem totalmente desarticulados entre si.

Resta-nos sonhar e continuar lutando por uma Educação com corpos, corpos de gestos técnicos aberto ao corpos brincante, corpos de asas inteligíveis e sensíveis pronto para voos de descobertas por entre as infinitas possibilidades de ser corporeidade aprendente, num fazer pedagógico aberto às renovações, ao recomeço, à reforma do pensamento, das metodologias de ensino e na maneira de interceder no mundo sem esquecer que são nas

relações coletivas que nos constituímos humanos em favor de uma vida justa, decente e bela.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nos capítulos anteriores tracei um caminho teórico/didático da relação entre corpo e aprendizagem na Educação passando por um contexto histórico e revelando três perspectivas de olhar esse fenômeno, a do corpo inteligível, a do corpo sensível e da corporeidade. Nesse capítulo, caminho por um percurso metodológico que dialoga com a problemática da pesquisa: "é possível considerar o corpo no processo de ensino aprendizagem?", com vistas a entender como acontece na prática essa simbiose entre corpo e aprendizagem, a partir de uma experiência concreta.

O panorama metodológico desse trabalho se definiu como sendo uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória que utiliza o método História de Vida. De caráter qualitativo a pesquisa não tem o intuito de buscar uma representatividade numérica, mas estabelecer conexões de compreensão daquilo que se pretende apresentar, buscando um olhar mais amplo e múltiplo para o fato em si, explicitando o(s) porquê(s) daquele acontecimento, com o objetivo de produzir informações ilustrativas e aprofundadas, sem se preocupar com algum juízo de valor ou provar a concretude do fenômeno, mas descrevê-lo da forma mais detalhada possível, com o pesquisador em contato direto com a situação estudada, valorando mais o processo do que o produto final, sendo os sujeitos da pesquisa a parte mais importante do trabalho, pois leva-se em consideração as suas perspectivas e os significados que eles atribuem às coisas e à vida.

A pesquisa é exploratória por proporcionar uma proximidade maior com o problema, na tentativa de esclarecê-lo. Em grande parte os trabalhos exploratórios se constroem nos levantamentos bibliográficos, nas entrevistas com indivíduos que vivenciaram experiências práticas em relação ao problema e na apreciação de exemplos que instigam o entendimento (GIL, 2007). O método de História de Vida coaduna com esse trabalho por ser um tipo de pesquisa qualitativa que permite um trabalho mais próximo e mais valorativo da voz do indivíduo pesquisado. Como nos fala Santos; Santos (2008) "se quisermos saber a experiência e perspectiva de um indivíduo, não há melhor caminho do que obter estas informações através da própria voz da pessoa". De acordo com Atkinson (2002), essa possibilidade se relaciona ao

sujeito que narra um aspecto específico de sua vida ou sobre um determinado evento, estando, usualmente, inserido num contexto social de um grupo de pessoas, de uma certa comunidade, que revele nuances da problemática pesquisada. "Procura-se, por meio dos relatos, apreender o cotidiano das pessoas, ou a opinião que têm sobre determinado aspecto de sua vida" (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p.123). Neste trabalho, o uso da História de Vida como estratégia de pesquisa revela, por meio de narrativas pessoais, partes significativas da vida de uma docente.

Como abordagem metodológica, a História de Vida foi inserida no contexto da pesquisa acadêmica em 1920 com a Escola de Chicago, sendo, anos depois, desenvolvida pelo polonês Znaniescki e se constituindo, a partir da década de 60, como uma possibilidade estratégica de coleta de dados, por conta do avanço das pesquisas sociais e devido a necessidade de analisar a relação do ser humano com a sua experiência vivida. (CHIZZOTTI, 2008). Atualmente, ela é mais utilizada em pesquisas nas áreas da Sociologia, Psicologia, Antropologia, Terapia Educacional, Enfermagem e na Educação. Na Educação, o despertar para essa abordagem aconteceu, especialmente, nas pesquisas de autores como Paulo Freire e Mezirow, que se utilizaram das narrativas biográficas para estudar os processos de aprendizagem, a formação de adultos e os pontos de vistas dos sujeitos aprendentes (JOSSO, 1999).

É importante destacar e esclarecer uma questão de vocabulário em relação ao termo História de Vida. O sociólogo americano Norman Denzin notou que a tradução do vocábulo francês *histoire* para a língua inglesa denota duas configurações: *story* e *history*. Nas palavras de Bertaux (1980) *apud* Alves (2006), a partir dessa constatação, Denzin definiu duas vertentes para o método de pesquisa conhecido como História de Vida. São elas: o *life story* e o *life history*. *Life story* é a estória ou o relato da vida, que designa o relato de vida narrado tal como a pessoa vivenciou. O pesquisador não confirma a autenticidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando. *Life history* é utilizada para aprofundar estudos sobre a vida de um indivíduo, como nos estudos de caso. Nestes, além da narrativa da vida, incluem-se todos os documentos que possam ser consultados, tais como prontuário médico, processo judiciário, testes psicológicos, testemunhos de familiares,

amigos, entrevistas com pessoas que conhecem o sujeito ou a situação do estudo.

Esse método possui mais duas categorizações importantes, com denominações diferentes, mas com definições parecidas. A primeira categorização, de Santos (1995), revela a pesquisa como sendo uma autobiografia, uma entrevista biográfica ou como fonte de pesquisa propriamente dita. A segunda, de Meihy (2005), caracteriza-o como sendo história oral de vida, história oral temática ou tradição oral.

A autobiografia é a narração da vida do sujeito da pesquisa sem que haja alguma intervenção do pesquisador. Na entrevista biográfica o foco está no sujeito da pesquisa e não em alguma assunto específico, tendo o pesquisador algum conhecimento prévio do contexto desse sujeito, podendo assim fazer pequenas mediações, todavia sem a necessidade de criar julgamentos, interpretações ou análises das informações coletadas, fazendo apenas uma seleção delas e colocando-as numa ordem desejada. A história de vida como fonte de pesquisa propriamente dita faz um caminho inverso, ou seja, ela leva em consideração o relato de vida do indivíduo pesquisado, mas com um olhar mais direcionado para um tema específico que se revele naquela narrativa, seu objetivo é colher o máximo de informações relevantes sobre a problemática em questão, mais do que a vida biográfica do sujeito em si. Na categorização de Meihy a história oral de vida é a narrativa da experiência do sujeito que conflui para a compreensão história, social e cultural do seu contexto. A história oral temática tem como foco central um tema específico a ser revelado a partir da história narrada. A tradição oral caminha por percursos similares a etnografia e tem o objetivo de trazer detalhes históricos e sociais de uma comunidade específica.

No caso desta pesquisa caminhei pela vertente da *life history*, pois o relato de vida não era o único material que tive acesso para compor o arcabouço investigativo da problemática em questão. Além dele, eu me vali de documentos audiovisuais registrados por mim e pela docente pesquisada. E tomando as categorias propostas por Meihy e Santos, o trabalho caminha por desvelar a relação entre corpo e aprendizagem, a partir da história de vida da professora, sendo assim definido como uma história oral temática e como fonte de pesquisa propriamente dita. Não é meu intuito revelar a vida inteira do

sujeito da pesquisa, mas uma parte específica que revele dados importantes para o objetivo do trabalho. Para Bogdan e Biklen (1994) isso pode ser definido como História de Vida Tópica.

Nesse processo, vale destacar o papel do pesquisador. Este depara-se com um percurso do qual ele não tem o controle total da situação, pois o processo acontece nas ações e reações do sujeito da pesquisa ao estar diante do pesquisado e naquele momento de convivência e conversa o direcionamento está para o entrevistado. As ideias, os saberes e os significados do discurso estão no relato de vida do indivíduo pesquisado, das experiências e das suas vivências, sendo elas contadas à sua maneira. No entanto, essa falta de controle não pode ser entendida negativamente, nem pode ser pressuposto para que o pesquisador fique neutro. (GLAT, 1989). A liberdade dada ao pesquisado para narrar conforme sua vontade significa, ao mesmo tempo, uma consciência de que a subjetividade do pesquisador estará presente em todos os momentos. Meihy (2005 p.45) sugere que “nas entrevistas de história oral de vida, as perguntas devem ser amplas, sempre apresentadas em grandes blocos, de forma indicativa dos acontecimentos e na sequência cronológica da trajetória do entrevistado”. O importante nesse processo é saber escutar, saber conduzir o diálogo sem precisar falar muito, estar atento ao outro, pois é a voz dele que é importante. Como diz Rubem Alves, em uma de suas crônicas, as pessoas precisam não só ter cursos de oratória, mas também cursos de escutatória, temos que aprender a ouvir⁷. Além disso, é preciso que o pesquisador, além de proporcionar liberdade ao entrevistado, fique também livre de preconceitos, julgamentos e de pensamentos com os quais façam com que ele duvide daquela história que está sendo contada, questionando a veracidade do discurso do sujeito, cabe a ele assimilar de forma singular o que está sendo narrado. Desta forma, apesar de estar ali com o objetivo de obter dados palpáveis para a sua pesquisa, o que se verá no final é uma interpretação, uma versão dos acontecimentos com os quais, possivelmente, será confrontada com outras.

Sujeitos da Pesquisa

⁷ Ver apêndice II

Essa pesquisa trabalhará com apenas um sujeito participante, no caso uma docente do curso de Educação Física do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC), a professora doutora Tatiana Passos Zylberberg.

Optou-se por realizar este trabalho com essa docente por já ter o conhecimento da sua metodologia de trabalho, de saber que o seu método para o processo de aprendizagem dos discentes incluía o corpo. A investigação se direcionou para saber os detalhes desse processo, para colher o máximo de informações possíveis sobre a sua prática e de como ela pode reverberar em outros contextos, tendo como pano de fundo a sua história de vida.

Cenário da Pesquisa

Esse trabalho foi concretizado, principalmente, a partir da experiência da professora em dois cenários acadêmicos. O primeiro, quando ela foi docente das Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (METROCAMP) e o segundo, dela atualmente como docente da UFC. O registro narrativo da sua história e os documentos audiovisuais perpassam, em boa parte, por esses dois locais, mas há pequenos relatos da sua experiência como professora de uma Faculdade particular em Itajubá, Minas Gerais, além dos vários ambientes citados no seu discurso, como as cidades em que viveu, as escolas que frequentou e que foram importantes para a sua escolha profissional pela Educação.

A Coleta de Dados

Para a obtenção dos dados deste trabalho foi utilizada a técnica da entrevista aberta mediada pela questão norteadora da pesquisa, que era saber da possibilidade de considerar o corpo dentro do processo de aprendizagem dos estudantes. Foram utilizadas algumas questões esclarecedoras para a abordagem de assuntos que eu, como pesquisador, acreditava serem relevantes e necessárias. Assim, em alguns momentos, foi pedido que o pesquisado desse um esclarecimento maior sobre algum aspecto ou falasse mais sobre um determinado assunto, sempre lembrando que nesse processo a escuta do pesquisador é mais importante que a fala (SPINDOLA; SANTOS, 2003). Nessa interlocução entre entrevistador e entrevistado, algumas vezes é

necessário apenas um ouvido atento e promover algum impulso para que o sujeito continue narrando sua história e por outras é necessário o levantamento de algumas questões para que aquele diálogo continue e que o pesquisador consiga os dados requeridos (ATKINSON, 1998). Para Bertaux (1980) *apud* Alves (2006, p.75), a entrevista “deve ser uma combinação de escuta atenta e de questionamento porque o sujeito não relata simplesmente a sua vida, ele reflete sobre a mesma, enquanto conta”.

No método história de vida, o processo de coleta de dados é um processo de comunicação e de interação social, na qual a neutralidade da observação é substituída por um questionamento, envolvendo as condições da situação de entrevista em todos os seus aspectos. Pela própria situação de entrevista, estaria automaticamente superado o distanciamento na observação, sendo a pretensa neutralidade do investigador substituída pela relação de comunicação entre entrevistado e entrevistador (SANTOS; DIAS, 2005, p.280).

Nas palavras de Silva; Barros (2010) a entrevista pode ser dividida em pré-entrevista, que diz respeito às primeiras aproximações e os primeiros contatos do pesquisador com o pesquisado e o seu contexto, no qual ele vai explicar o projeto, consentir com sua colaboração e se preparar para a entrevista propriamente dita, que é o segundo passo. Nela, o entrevistador precisa ter a noção que aquele é o ponto central do seu trabalho e que para isso é importante um ambiente tranquilo, acolhedor, onde a pessoa possa contar sua história sem constrangimentos. Ele deve estar atento para interferir o mínimo possível, deve esclarecer a importância da contribuição do sujeito, as etapas da pesquisa, os preceitos éticos adotados, além de oferecer constantemente um retorno para as pessoas envolvidas do que está acontecendo no trabalho. Por último, tem-se o processo da pós-entrevista que é a organização das entrevistas registradas de acordo com a linha do texto que o pesquisador pretende escrever. Nas palavras de Meihy (2005), esse último passo se dividi em três etapas complementares: a transcrição, a textualização e a transcrição.

A transcrição é o processo mais longo, que necessita de um rigor e de uma disposição para ser realizado. É o procedimento mais técnico da pesquisa, do qual o pesquisador passa a entrevista realizada de forma oral

para a forma escrita. Todavia é delegada uma grande importância para essa etapa, pois dela é que se caminha para a construção mais concisa das análises das histórias de vida. A textualização é a parte em que o pesquisador analisa as suas perguntas e escolhe aquelas que serão retiradas ou adaptadas às narrativas dos sujeitos da pesquisa. Nessa fase é possível fazer algumas correções gramaticais ou a supressão de algumas partículas repetitivas, com o intuito de facilitar a leitura do texto, mas sem perder o valor e a essência do discurso do pesquisado. A transcrição ocorre quando o pesquisador agrega elementos extra-textuais na composição dos discursos dos entrevistados, com o objetivo de incorporar no documento escrito, por exemplo, o contexto da entrevista e o que o pesquisador sentiu durante e para além da narrativa. O encerramento de todo esse processo acontece a partir da validação do(s) sujeito(s) da pesquisa no escrito final, que pode ser feito conforme sugestões combinadas entre pesquisado e pesquisador.

A entrevista com a professora Tatiana aconteceu numa tarde de domingo, no mês de Dezembro de 2014, em sua residência. Tanto o horário quanto o local foram escolhidos pela própria entrevistada, com o intuito de que a nossa conversa acontecesse de uma maneira em que ela se sentisse mais a vontade. Inicialmente, foi apresentado à professora os objetivos da pesquisa, a sua relevância, o caminho traçado pelo pesquisador e o porquê dela ter sido escolhida como fonte principal desse trabalho. Depois foi lido e entregue à entrevistada o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Por fim, ela aderiu e se prontificou a ajudar essa pesquisa no que fosse possível. A nossa conversa foi gravada em áudio e vídeo com uma câmera filmadora, com a ajuda de um tripé de câmera, sem determinação de tempo, sendo realizada em 141 minutos. Para Santos *et al* (2004), nas pesquisas com histórias de vida é importante essa não limitação de tempo nas narrativas dos pesquisados, isso é mais um motivo para que o sujeito se sinta a vontade para relatar sua história e finda quando ele não tiver mais nada a acrescentar.

Análise do Depoimento

A etapa de análise da entrevista com a professora Tatiana começou com a transcrição, que foi realizada logo após o encerramento de nossa conversa. Este procedimento de realizar imediatamente as transcrições é

recomendado quando se trabalha com o método de História de Vida, pois ele propicia uma avaliação instantânea do procedimento metodológico, fazendo com que seja possível realizar alguns ajustes no processo, no caso de incorreções, além de possibilitar uma melhor organização dos dados coletados, pois o pesquisador ainda terá nítido as falas, o que ajuda em caso de alguma dúvida sobre o que se ouve, além de direcionar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador (ALVES, 2006; SANTOS et al, 2004). Atkinson (1998) recomenda que o entrevistador deixe as suas perguntas, os seus comentários fora do processo de transcrição, permanecendo apenas as palavras dos entrevistados, pois isto, segundo ele, traz uma melhor fluência das histórias contadas. Neste trabalho optou-se por deixar na transcrição tanto a fala da professora Tatiana quanto a fala do pesquisador, por acreditar que isso traria mais riqueza para a pesquisa⁸. No caso de dúvida sobre alguma palavra, devido à falha na gravação, ela foi omitida e representada por reticência dentro do parênteses, somente as reticências indicam uma pausa na voz da entrevistada antes dela continuar seu relato. Os erros de português foram conservados, assim como alguns vícios na fala, sendo corrigidos alguns desses, no momento da digitação, para que a leitura ficasse mais acessível para o leitor, sem perder, a originalidade e espontaneidade da narrativa. A entrevista foi lida e relida diversas vezes para que fosse possível elencar algumas categorias emergentes no discurso da professora Tatiana.

A primeira leitura foi feita com o objetivo de adentrar no contexto daquela história por meio da fala da entrevistada. A segunda foi feita com mais calma e o seu intuito era registrar e separar o que mais chamava atenção no relato. Depois desse registro, foi feita uma terceira leitura e a partir dela criou-se algumas categorias para facilitar a construção do capítulo que dialoga essa narrativa com algumas referências bibliográficas e com o olhar do pesquisador, vislumbrando atingir os objetivos propostos na pesquisa. Denominou-se essa tarefa de codificação dos dados e os temas que surgiram foram: a história de vida da professora; corpo e aprendizagem; a docência; a avaliação; a escola; a Educação e o olhar. Diante desses temas foi produzido o capítulo seguinte, assim como um filme documentário sobre esse processo.

⁸ Ver Anexo II

7 O DESVELAR DE UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM

*Que a importância de uma coisa
não se mede com fita métrica,
nem com balanças,
nem barômetros.
Que a importância de uma coisa
há que ser medida
pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

Manoel de Barros

Nesse capítulo consta a análise do relato de vida da professora Tatiana Passos Zylberberg, no intuito de, a partir da sua história como docente, desvelar um processo de aprendizagem que considera o corpo, ou, nas suas palavras, de uma aprendizagem ativa, experiencial, sensível, humana e encarnada ou como diz Hugo Assmann (2012) um processo "de corporeidade viva". Início por contar os momentos da história de vida da professora Tatiana, que a levaram a escolher a profissão de docente, a escolher a Educação como possibilidade de transformação das pessoas e do mundo. Na segunda parte falo desse desvelar por meio das categorias criadas na codificação de dados: corpo e aprendizagem; a docência; a avaliação; a escola; a Educação e o olhar. Conto a sua história e mostro esse desvelar fazendo conexões com a bibliografia estudada e com meu ponto de vista. Vale dizer que a segunda parte do texto apresenta os temas propostos de forma não linear, pois na maioria das falas da professora os temas se misturavam constantemente, ela ia para um tema e fazia link com outro, depois retornava a um tema já exposto, o que foi trabalhoso para a codificação dos dados, mas de uma grande riqueza para o desenvolvimento da pesquisa e do entendimento do seu trabalho docente.

A história de vida da professora Tatiana

*O sonho é que leva a gente para a frente.
Se a gente for seguir a razão,
fica aquietado, acomodado.*

Ariano Suassuna

Falar da docente Tatiana Passos Zylberberg é antes de mais nada falar da história de vida dela. Começar falando pela história é entender um pouco do seu percurso até se formar professora, é dar voz à uma vida, a um todo e não apenas parte dela. Assim é que iniciamos a nossa conversa. A professora Tatiana nasceu em Rezende, no Rio de Janeiro, depois foi morar no Rio de Janeiro por dois anos quando seu pai foi transferido, passou boa parte da sua infância em Itajubá, Minas Gerais, aos dezessete anos foi para Campinas estudar graduação, mestrado e doutorado na Unicamp e desde 2011 mora em Fortaleza, que na verdade foi a cidade onde a vida dela começou, pois foi lá que seus pais se casaram e onde ela foi concebida. Esse percurso, esses diferentes contextos, as diferentes realidades possibilitaram que ela tivesse olhares para compreender a multiplicidade do ser que é o humano e a sua escolha pela Educação.

Eu digo que a viagem que eu fiz de carro quando eu tinha oito anos, que a gente saiu de Itajubá e veio para Fortaleza me deu a noção de retratos. Eu tinha uma noção do que era estar numa cidade, morar numa vila militar, estudar num colégio particular, eu via diferença de aprendizagens entre alunos e via formas que as pessoas reagiam que eram completamente diferentes, mas transitar por esses espaços ampliava essa inquietação (Professora Tatiana).

A sua trajetória escolar nos possibilita enxergar o porquê dela ser a docente que é hoje. A sua sensibilidade, o seu olhar para o diferente, a sua preocupação com o outro, as possibilidades de criar, de usar múltiplas linguagens, de ter liberdade e autonomia para ser quem ela é sempre fizeram parte da sua trajetória de vida. Ela conta que na transição da pré escola para a alfabetização os alunos começavam a escrever num caderno sem linhas, um caderno em branco e na hora que conseguissem escrever as palavras em linha reta, estariam quase que autorizados a passar para o caderno de linhas.

E aquilo ia pra mim demarcando tempos. Então um conseguiu, outro não. E eu olhava ao redor da sala e eu fui me agoniando com um aluno que eu vi que o caderno de linhas brancas permaneceu por mais tempo. Nunca esqueci essa imagem e aquilo me fazia perguntar não porque necessariamente isso acontecia, mas como ele se sentia e dava uma coisa estranha. Eu falei: "Talvez se eu tivesse como ele sendo o último, talvez eu aprendesse mais devagar, talvez eu perdesse mais tempo

pensando porque que só eu não fiquei ao invés de me debruçar e de saborear as letras" (Professora Tatiana).

Nesse processo de liberdade, autonomia e criação ela conta que existia a possibilidade de construir juntos, tanto com os(as) colegas como com os(as) professores(as), existia a possibilidade de dialogar com o conhecimento. Ela fazia vários trabalhos em maquete, fazia vídeos, jornais, produzia os materiais e as coreografias da ginástica rítmica e numa feira de ciências ela e sua equipe chamaram toda a atenção daqueles que frequentaram. Eles ficaram responsáveis por falar sobre abelhas e em vez de apenas levar cartazes falando sobre abelhas, eles tiveram a ideia de produzir cartazes sofisticadíssimos do sistema interno da abelha, da vida da abelha, levaram roupa de abelha, mel de abelha, bala de abelha, bolo de abelha e tudo mais que era possível sobre abelha. *"Virou o centro da feira" (Professora Tatiana).* Depois ela fala que foi estudar o Ensino Médio no colégio XIX de Março, que era ligado ao material do Objetivo, já pensando nessa ideia do cursinho para o vestibular, mas ela não ficou fechada nisso. Morando em Itajubá, numa vila militar, pois o pai era militar, ela conta que ia para a escola de bicicleta, a pé, de charrete, que pelos pais gostarem de esportes e de práticas, ela fazia natação, jazz, sapateado, piano, vivia uma vida de imersão, de viver várias coisas, de olhar para vários contextos, de conviver com o diferente. Essa é uma palavra relevante: convivência.

e como a gente morava numa vila militar as pessoas conviviam, então existiam os militares, os funcionários e eu olhava vidas que eram diferentes da minha, oportunidades que eram diferentes da minha e aquilo me chamava, me convidava. Então eu ajudava a fazer o natal pras crianças da comunidade, fazia projetos. Um dos projetos que eu criei na época que era o Letras de Esperança, a biblioteca da escola tinha inundado e eu fui dar aula num projeto como voluntária de... adolescente... chamava projeto adolescente e abri a minha biblioteca e eu falava "vocês tem ler livros transformadores" (Professora Tatiana).

Desde essa época já havia a preocupação dessa docente pelo outro, a preocupação de como vivemos uns com os outros, de como olhamos para tudo isso e para a Educação. Aqui lembro de Morin (2010, p.47) quando este nos diz que "ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também

da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida". Sobre a sua decisão de carreira acadêmica ela fala de duas histórias que se entrelaçam. A primeira aconteceu na infância quando perguntada sobre o que queria ser quando crescesse

Eu num sei, eu só me vejo assim, eu vejo que eu queria ensinar tudo e todas as coisas, eu não queria ir pra um lugar que eu fosse obrigada a falar sobre isso, porque existe tanta coisa no mundo. Acho que eu não queria ter que trabalhar com uma linguagem, acho que o ser humano é criativo demais pra sufocar, pra restringir isso (Professora Tatiana).

E anos depois, no terceiro ano do colegial volta a pergunta quando as amigas indagam sobre o que ela quer fazer no vestibular. *"Num sei. Queria poder continuar estudando todas as áreas, por que eu tenho que parar e estudar humanas, estudar biológicas, estudar biológicas e não estudar humanas. O ser humano é tudo isso por que alguém quer dividir?" (Professora Tatiana).* E nessa história que o ser humano não pode ser sufocado, que ele é criativo, múltiplo, humano, biológico, social e etc., ela decidiu pela Educação Física quando uma amiga lhe disse que outra amiga estava fazendo esse curso na UNICAMP, mas estava meio brava porque achou que ia só jogar vôlei, todavia estava vendo Anatomia, Biologia, Bioquímica, Filosofia, Sociologia, Antropologia, tinha que fazer projeto de pesquisa e tinha bolsa pra estudar. *"Tem tudo isso? Então acho que é pra lá que eu vou" (Professora Tatiana).* Contrariando a família que queria que ela fosse médica ou advogada ela acabou indo cursar Educação Física na UNICAMP. A Universidade foi a continuação dessa trajetória escolar marcada pela liberdade, autonomia e criação.

Eu não vim estudar só humanas ou estudar só biológicas, então desde o primeiro semestre eu mergulhei nas chances de me aprofundar em todas as disciplinas, em projetos de pesquisa diferentes, em grupos diferentes e eu não escolhia também os trabalhos, assim, a Universidade pra mim foi um laboratório de autoria. Eu inventei tudo que eu tinha vontade e eu construía, eu tinha uma liberdade tão intensa e isso foi determinante (Professora Tatiana).

Ela conta que fazia provas em poesia porque em prosa não saía nada e eram poemas longos, fazia trabalhos em maquetes, montou um quebra cabeça gigante para explicar a integração de saberes dentro da Educação Física, até na apresentação da sua monografia de Licenciatura ela ousou ao construir um labirinto no qual o público e a banca passavam, no intuito de promover um entendimento maior sobre aquilo que ela estava querendo expressar nas suas palavras. Ela ia criando, ia sendo autora das suas produções e do seu saber. Fala que teve sorte dos(as) professores(as) permitirem essa liberdade e autonomia, de reconhecerem que naquelas múltiplas linguagens havia um conhecimento impresso. Foi um processo de entrega em que surgiram várias coisas. Uma das professoras disse que ela tinha descoberto uma coisa importante, que o trabalho era feito para ela e não para a disciplina, para o(a) professor(a) e muito menos para nota. A nota era uma consequência desse processo. "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 1996, p. 59). Não podemos mais viver uma docência que desrespeita a autonomia e a liberdade do estudante, que tem medo de não saber colocar limites sobre essas coisas e acaba agindo com autoritarismo. Não podemos mais viver uma docência que ironiza a curiosidade, o desejo e o sonho do aluno, que o minimiza, o ridiculariza diante do que ele é capaz ou não de fazer.

um primeiro assim maior eu fiz uma maquete porque eu tinha que ler dois livros que faziam propostas pra pensar a Educação Física escolar, um que tinha uma fundamentação mais das ciências biológicas e outro da ciências humanas e eu falei "ta bom, o que eu posso fazer com isso"? Falei "Imagine uma escola. Uma escola é um lugar que tem espaços construídos, mas tem uma coisa que é velada, que é oculto, mas que ela é o centro da escola, que é assim, qual a concepção que eu tenho de ser humano? O que que eu espero que o ser humano aprenda aqui dentro? O que é a vida dele lá fora?" (...) Ai montei essa maquete que trazia o espaço pra cultura, pra arte, pra linguagem, pra invenção, pra criação, sala de Educação Física tinha uma sala fechada, quer dizer, o que tava sendo colocado naquele primeiro momento, a Educação Física não é quadra, quadra é um dos espaços. A Educação Física não é só esporte, esporte é uma das possibilidades e aquilo de forma figurada ali e bem palpável na maquete com texto de locução com a secretaria apresentando aquele espaço, que eu chamava escola de integração humana foi uma primeira coisa

palpável de uma maneira de expressar a Educação que eu acreditava (Professora Tatiana).

E ai depois disso teve um quebra cabeça gigante, que é um material que eu uso até hoje, mais de vinte anos... que foi mais ou menos que partiu dessa pergunta: "o que eu já aprendi na Universidade? Se eu tivesse que dar aula hoje eu faria o que? Eu começaria por onde? Eu ensinaria o que? O que eu já aprendi?" E ai eu percebi uma dificuldade muito grande, que era minha e de outras pessoas, de integrar aqueles saberes, desde um tipo de conteúdo, uma proposta metodológica, conhecer o que os alunos já sabiam antes de ir praquele lugar, qual era o objetivo deles, o que eu tinha de disponibilidade de material, de espaço e ai nisso fui construindo um pouco dessa ideia de um quebra cabeça de conteúdos. O professor ao se formar ou no processo de formação precisa enxergar essas relações. E ai esse quebra cabeça quando eu criei era uma coisa... levei desmontado, monta e ai era redondo e o texto em espiral porque o conhecimento não se dava de forma linear, tinha a mistura de imagens e textos (Professora Tatiana).

a gente fala da ideia da corporeidade, dessa compreensão do ser humano como um todo, mas cadê? Por que as pessoas são tratadas como se elas tivesse que ficar pra sempre em cadernos brancos e não poder chegar em linhas pautadas? Por que elas ficam sempre no banco de reservas e não conseguem aprender? Por que dançar pra elas é tão sofrido ao invés de tão prazeroso? E a essa inquietação me levou a pensar que a gente tava preso num labirinto. A gente tem conhecimentos fantásticos pra pensar a educação, a gente tem experiências diversas, a gente tem diferentes fundamentos teóricos, mas como é que eu transponho isso pra mais diferentes realidades? Ai foi pensando nesse labirinto da corporeidade...que foi meio assim: que caminho a gente precisa fazer pra conseguir entender o ser humano de uma outro jeito? Entender que esse corpo não é somente físico. Entender que o movimento não é uma expressão concreta e palpável e não cognitiva. Existe uma maneira profunda e intensa de se comunicar nas diferentes formas que o corpo se move. E ai esse labirinto passava e a pessoa tinha que passar com esse corpo, sentir esse conhecimento, ai chegava no centro do labirinto que era todo de espelhos, mas de mosaicos, então essa fragmentação e ao mesmo tempo essa fusão e ai no final tinha um painel que eu fiz com os bonequinhos, montando, como se fossem duas imagens. Quando um professor tem uma visão muito, do ser humano muito como um objeto, como mais um, como um número é quase a hora que ele entra num espaço pra dar aula onde quer que seja esse espaço, os alunos têm números no peito, ele não sabe o nome de ninguém, ele não sabe o que as pessoas gostam, quais são as potências e os talentos que elas já trazem e ele dá aulas pra todos como se todos fossem alunos da quinta série B. E o outro quadrinho representando... era esse professor que chega pra dar aula e sabe nome, ele sabe história, ele identifica dificuldades, mas não para

estigmatizá-las, mas pra torná-las caminho (Professora Tatiana).

E o caminho de uma docente como agente transformadora, que olha para o ser humano como um ser único, possível, potente, que tem o foco para a aprendizagem e a vê sendo realizada de corpo inteiro e com um olhar diferente para o processo educativo ia cada vez mais se estabelecendo ao longo de sua formação humana, sensível, ativa, experiencial e encarnada. O percurso pelo mestrado e pelo doutorado não foi diferente.

No ano de 2000 ela iniciou o mestrado com a ideia de criar materiais para professores e ao ler sobre consumo e produção de cultura viu que não poderia apenas construir materiais para as pessoas consumirem, mas que tinha que fazer junto, *"que elas criem e que é muito melhor porque vão fazer coisas que eu jamais faria sozinha, então essa ideia de trabalhar mesmo em grupo"* (Professora Tatiana). Assim, nasceu a ideia de criar um site que fosse feito com e não apenas para o público e que levasse um olhar mais amplo da Educação Física⁹. No doutorado ela fez um estudo sobre inteligência múltiplas, corporeidade e aprendizagem, a partir da história de um garoto que ela conheceu dando aula num projeto para crianças que tinham dificuldade de aprendizagem.

E ai nesse curso que eu dei para professores na escola especial, era uma escola assim pequena, do lado da escola agrícola em Itajubá, eu comecei a conversar com as professoras (...) assim...lembrando da menina do caderno branco que nunca chegava no caderno de pautas... como as crianças se sentiam estando ali? Porque boa parte delas tinha sido excluída da escola, não só porque não conseguia sair do caderno sem pautas, mas porque não consegui escrever (...). E elas disseram que nunca tinham perguntado isso. E ai dessa pergunta elas fizeram um vídeo, gravaram durante a semana as crianças falando. Saiu de tudo, como o menino falava que odiava a escola, ai batia na carteira e falava assim "oh é duro, em casa eu tiro leite, eu mexo com as galinhas, aqui..." Aqui é quase... se a gente ir pra lá... voltando pra história do menino... é repetir a mesma letra da mesma forma até pra ver se aquilo entra algum dia em mim, só que não tem mais espaço pra entrar em mim, eu to embrutecido de repetição, eu to embrutecido de não consegue, você não pode, pra você não

⁹ Lançado em 2014 o site se chama Conecte & Crie Educação Física - <http://conecteecrie.blogspot.com.br/>

dá, você é diferente, de uma forma pejorativa principalmente. E ai um menino virou e falou "Eu acho que a escola devia deixar expressar a arte". "Quem é esse menino? Por que ele fala assim da escola e da arte?" "Não, é porque ele tem nove anos, ele tá há mais ou menos cinco anos na escola especial, a gente sabe que ele é inteligente, mas ele não consegue aprender a ler e escrever, mas desenha muito bem". "Pois me dá os desenhos, eu quero ver esse negócio". Ai quando eu comecei a olhar os desenhos, cada cena, cada página e cada caderno um história completa. Eu falei assim "Esse menino escreve desenhando", tá aqui, ele escreve...tá toda a estrutura, tem passado, presente, futuro, consequência, desdobramento, tá tudo aqui (...) Podemos, não podemos, o que conseguimos, porque um é mais lento, outro é mais rápido, um consegue e outro não consegue. Por que de repente eu passo dez anos pra aprender uma coisa e em um dia, em meia hora aquilo sai? E eu falava um pouco de tudo isso, falava desse olhar de corporeidade, então o corpo humano não é físico, aquilo não é concreto e quando eu sinto, quando aquilo é visceral, que eu experimento. Eu posso dizer assim "pense no escuro, pense como você caminhará nos escuro". Ou eu posso dizer assim "Vem cá, deixa eu te vender". E ai antes que fale qualquer coisa você pode ter já as mãos geladas, o corpo inteiro duro e você já não sabe aonde você tá. Não é a mesma coisa e isso é um pouco o que me movia. (...) Eu uso o movimento, eu vou partir do desenho. Se eu pegar o desenho que ele desenha e do desenho construir letras eu vou construindo a imagem dessa letra e esse som e ai palavra existe. Ai nessa conversa eu mandei chamá-los (...) e disse pra ele assim "Você é muito inteligente". Ai ele me respondeu "Então eu não sou débil mental? Eu sou normal?" (Professora Tatiana).

Ela conta que essa história se passou em Fevereiro de 2003. Três meses depois ela está visitando os pais em Itajubá e recebe a visita do menino, do pai e da psicóloga para contar que ele estava lendo e tinha voltado para escola regular. Entre 2007 e 2008 o garoto a encontra na internet e eles começam a conversar online, com ele escrevendo. Algum tempo depois ele escreve para contar que tava aprendendo música, depois pra contar que tava trabalhando numa lan house. E agora em 2014 ela recebe um e-mail dele contando que conseguiu entrar na faculdade.

Então assim... ele me ensinou que não dá pra ser omissos. A omissão social, pelo outro, ela fecha os destinos como se as pessoas tivessem decretadas a não ser capazes, não se formar, não aprender. E muitas vezes não é nada disso. Não houve uma oportunidade plena de experimentar o conhecimento, aprender a fazer relações ou mesmo, a gente... uma coisa as vezes que é muito forte e os professores não

observam, é ficarem atentos. Você pode ter um aluno que consegue escrever muito bem, mas se você pedir pra falar na sala, você acha que são duas pessoas ou o inverso, pode ter alguém que fala super bem e você fala escreva, aí você fala "não é possível" ou então você pede pra alguém "dança esse conhecimento" e fica todo mundo extasiado aí de repente você fala "cante" e num sai som (Professora Tatiana).

Nesse breve percurso histórico da professora já podemos notar um jeito diferente de tratar o processo de ensino aprendizagem, em relação ao modelo tradicional vigente na realidade educacional brasileira, um enxergar que vê o outro como sendo capaz, que dá voz, confia e acredita no outro, que saber nome, história, qualidades e defeitos dos estudantes é tão importante quanto o conhecimento que você quer transmitir. Acreditar que o professor não é o único e máximo detentor do saber e que se você souber trabalhar autonomia, liberdade, paixão, emoção, sentimento, curiosidade, criatividade, desejo, delírio e o direito do estudante de se expressar da melhor forma que ele puder e de outras formas que ele nem imagina que é capaz, você pode conseguir coisas fantásticas na Educação.

O Desvelar

*Educar não é ensinar matemática,
física, química, geografia, português.
Essas coisas podem ser aprendidas
nos livros e nos computadores.
Dispensam a presença do educador.
Educar é outra coisa.*

Rubem Alves

*A primeira tarefa da Educação é ensinar a ver.
Quem vê bem nunca fica entediado com a vida.
Quando seus olhos sorriem, ele se sente feliz.*

Rubem Alves

Para Assmann (2012) existe uma gama de esforços para que consigamos de verdade reencantar a Educação. Dentre eles se encontra o esforço de melhorarmos a qualidade pedagógica e socializadora dos processos de aprendizagem. Nesta parte da nossa conversa falamos sobre uma tentativa para que isso aconteça vislumbrando uma perspectiva outra do que seja o processo de ensino aprendizagem no qual o foco esteja na aprendizagem e

não no ensino e sobre como isso pode trazer outras possibilidades para vivermos outros caminhos na Educação brasileira. E para começar a falar sobre essas coisas um primeiro assunto que surge no nosso diálogo versa sobre o contato, sobre as primeiras aulas. A professora comenta que muitas vezes o primeiro dia de aula é tido com um dia perdido, um dia que não vai ter nada e que o(a) professor(a) vai apenas passar o cronograma da disciplina, explicar algumas coisas, fazer uma rodada de apresentações rapidamente e acabar a aula mais cedo, mas para ela não.

O primeiro dia de aula é o mais importante e o crucial quando pensamos uma Educação que considera, valoriza o outro e enxerga nele potenciais de aprendizagem. Já é um primeiro momento de olhar o processo de ensino aprendizagem com outros olhos. E aí todo o caminho sempre foi em cima desse fazer ver, sentir para fazer ver. É o momento de mexer como o que ele sabe, como ele se expressa, o que ele espera daquele ambiente, daquela disciplina *"porque se eu não mexer com essa expectativa ele vai perder mais tempo nas primeiras aulas tentando entender o que eu tô fazendo ali do que aproveitando o que a gente tá fazendo ali"* (Professora Tatiana). É um processo de acolher o(a) aluno(a) para aquele e outros momentos em que professor(a) e estudantes viverão juntos num determinado espaço e por um determinado tempo.

Pra mim é o dia fundamental porque ele é o contato. E esse contato com o outro... quem tá chegando na aula? De onde veio? O que espera aprender aqui? O que traz? E aí nesse primeiro mapeamento que eu vou anotando esse desenha, esse gosta de cantar, esse gosta de escrever, esse aqui morre de vergonha de falar, esse aqui fala o tempo todo se alguém deixar, como é que é isso. E aí eu traço como se fossem metas de aprendizagem individuais que eu identifico e vou propor como desafio pra cada um deles. Eu tenho o conteúdo que eu tenho que trabalhar, mas eu tenho esse quase como um caminho paralelo que é o que eu posso trabalhar dele durante esse processo do conteúdo, dele ou dela, desses alunos (...). Então é um pouco desse movimento, eu proponho uma atividade e faço com que eles tomem consciência do que eles sabem, quanto eles sabem, como eles pensam, o que fica estranho de aprender, de entender e aí volto com esse processo e esse ir e vir vai acontecer durante todo o semestre (Professora Tatiana).

Para citar como esse primeiro contato é importante, de como ele pode revelar muitas coisas que vão balizar a sua disciplina durante aquele período em que você estiver nessa relação de aprendizagem com os estudantes, a professora conta uma história de quando ela foi ministrar aulas num projeto social e se perguntou sobre o que poderia falar naquele primeiro contato. Ia falar sobre ética? Sobre relações de trabalho? Ou ia procurar saber onde eles queriam trabalhar no futuro? Ou como eles se viam dali a alguns anos? Ela nos faz refletir sobre o que eu tenho que me preocupar primeiro, como o conteúdo ou com as pessoas? Foi então que ela soube que a maioria dos adolescentes eram filhos de pais funcionários de uma indústria da cidade e que eles se viam fazendo a mesma coisa, que não existia futuro a não ser aquele. Daí percebemos como a escola tem um papel fundamental na vida de pessoas, pois se ela prepara os estudantes apenas para aquele futuro que já parece determinado, como sendo o único possível, ela destrói desejos, esperanças, perspectivas de outras possibilidades de vida. Ela mata sonhos.

Saber quem é o outro, qual sua história, de onde ele vem e para onde ele quer ir, faz parte para desse processo de aprendizagem que inclui os estudantes num ambiente em que a diferença é valorizada e que a sala passa a ser um lugar de multiplicidade, de movimento, de mudanças, de andanças, de circularidade. Freire (1996) fala um pouco disso ao dizer que a escola precisa respeitar os saberes dos educandos, respeitando o lugar de onde ele veio, reconhecendo a sua história, discutindo os conteúdos curriculares com a experiência de vida construída com aquele lugar, com a realidade dos estudantes. *"Se eu sei o nome, se eu sei a história, se eu sei o que a pessoa gosta eu posso ajudar com que ela aprenda. Eu não posso fazer com que o outro aprenda de forma mais plena e profunda se eu não souber quem é o outro"* (Professora Tatiana). Acontece sim da gente fazer com que várias pessoas aprendam sem precisarmos saber de tudo isso. É o que acontece nos cursinhos preparatórios para concursos ou vestibular. Todavia quem está nesses ambientes sabe que isso é assim, sabe que você é apenas mais um que pode representar um número bem valorizado para aquela instituição, sabe que vai ter que absorver aquele conteúdo de qualquer jeito. O nosso problema é quando a escola coloca isso no seu processo de ensino aprendizagem, quando ela foca no ensino, vê aquela classe como um ambiente homogêneo e

as pessoas são tratadas por números. Não existe o Cláudio, a Andréa, o Welton, mas o número 12, 23 e 32. A chamada devia ser um material de acolhimento, chamar as pessoas pelo nome, olhar no olho, sorri quando o estudante responder. Tudo isso parece supérfluo, mas não é.

a gente escuta assim "Mas porque que eu vou ter isso?" Porque a visão que ele tem de mercado de trabalho exclui aqueles conteúdos, então ele não quer aprender porque ele não vê sentido, aí quando o contexto é esse, essas outras relações em que eu vou querer saber porque, como, onde, o que traz de dúvida, o que traz de medo vai ser necessário pra que esse campo se abra pra aprendizagem (Professora Tatiana).

O campo que se abre para a aprendizagem não pode ter esse medo de dar voz e vez aos estudantes, não pode ter medo de deixar que eles sejam eles. E nessa questão de ter voz entre um aspecto importante que já falei anteriormente: a convivência.

a convivência tem uma coisa bacana quando as pessoas têm voz que é elas aprenderem umas com as outras, sem que isso esteja planejado. As vezes um exemplo que um aluno dá faz com que o outro tenha um acesso ao conhecimento de uma forma que eu não consegui muitas vezes expressar (Professora Tatiana).

Para Alves (2010) a primeira tarefa da Educação seria a de ensinar as crianças a serem elas mesmas e a segunda seria de ensinar a conviver, a viver bem com os outros diante de tanta diversidade. E esse viver uns com os outros num ambiente de aprendizagem e reconhecendo a heterogeneidade da sala de aula faz aflorar uma coisa incrível e essencial pra Educação "que é ver algo diferente do que eu pensei no mesmo espaço de tempo que eu pensei" (Professora Tatiana). Continuando a fala sobre a sua atuação e a sua preocupação com o outro aprendente, ela nos conta que faz registros periódicos desse processo, desse percurso de aprendizagem.

Então eu chego na disciplinas de filosóficos "O que pra mim é corpo hoje, o que é alma, o que é espírito, o que é mente?" E aí eles escrevem ou desenham isso, depois eu começo a fazer mais atividades e dali algumas aulas eu vou falar assim "Tudo bem, o que é corpo hoje, depois que a gente percorreu alguns

filósofos, alguns conceitos históricos." Se eu não fizer esse registro fica misturado. Você acha que lembra o que você pensava, mas pode ser que você nem lembre porque isso já está misturado com o que você aprendeu. Então uma das coisas quando o foco é a aprendizagem é o registro do processo de cada aluno, que não tem uma estrutura padrão, mas eu preciso ter esse primeiro, alguns momentos se isso for um fechamento de um ciclo ou de conteúdo e esse final, que eu tenho chamado de retrato. Se eu for fazer um retrato final que retrato é esse? (Professora Tatiana).

E para citar um exemplo de como ela faz isso em uma de suas disciplinas no curso de Graduação em Educação Física da UFC, no caso, novamente, a disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação Física ela criou o que chama de Mapa do Percurso Filosófico. *"E aí essa ideia do mapa do percurso filosófico ela foi... de certa forma ela é inspirada naquela experiência que eu tive na escola. Quero falar sobre abelhas, eu não preciso só escrever sobre abelhas"* (Professora Tatiana). Ela nos conta que depois de passar por aquele processo de registros ela não pode simplesmente depois querer que os alunos façam uma prova escrita, *"muito mais pensar que ela fosse objetiva pra achar um certo e um errado, porque o certo e o errado eu to buscando o que eu ensinei pra vê se o outro repete ou responde"* (Professora Tatiana). Se eu tenho outro olhar para o que seja avaliar eu vou fazer a seguinte reflexão:

Se eu tenho cento e cinquenta alunos e eu fizer cento e cinquenta provas subjetivas que só existam uma resposta possível, eu vou ler cento e cinquenta vezes quase que a mesma coisa, com algumas eu considerando muito boas, mais ou menos boas, erradas ou estranhas. Mas se eu tiver cento e cinquenta provas sem gabarito, eu tenho cento e cinquenta possibilidades de encantamento, surpresa, alegria, euforia, entusiasmo, risada, porque é genial, é genial como alguns alunos são capazes de criar coisas. Se eu tivesse dado um prova que só pudesse ter cento e cinquenta respostas únicas... era um desperdício... então... falar em processo autoral, falar em considerar o sensível... é poder sentir coisas que não dá nem pra falar como são (Professora Tatiana).

Quando mudamos o foco do ensino para a aprendizagem não estamos buscando essa relação de certo ou errado, mas buscamos saber como que os estudantes se apropriam, como e que relações eles fazem dos conteúdos com a sua vida, com o que já sabem e com o que aprendem. O

Mapa do Percurso Filosófico é uma diversidade de criações, em que aparecem colagens, monólogos, apresentações teatrais, maquetes, exposição fotográficas, filmes, danças, história em quadrinhos e etc. Ela comenta que pode haver nessa cultura tradicional da escola focada no ensino uma cultura da invisibilidade. Quando advogamos uma cultura em que o foco seja a aprendizagem, o sensível e a experiência, vislumbramos uma cultura da visibilidade, do qual o outro existe para ser visto, as suas produções são para serem vistas. O trabalho não é para a professora, mas deve ser compartilhado e apresentado. Se ela pega aquela produção criativa, leva pra casa e só ela vê e se preocupa apenas em dar uma nota, isso se torna um total desperdício. Já se eu compartilho com a turma, se eu abro para debates, para sugestões eu instigo um processo mais rico, eu abro para que vários olhares e várias falas dialoguem sobre aquilo e aprendam coletivamente. Então os mapas são para serem apresentados, os documentários são para serem exibidos, assim como qualquer outra autoria criativa dos estudantes. Sobre o cuidado com o caminho que o(a) aluno(a) percorre nas disciplinas a professora fala dos códigos que cria para analisar esse processo.

Às vezes eu pego uns textos e os textos geralmente eu crio alguns códigos. Eu vou lendo, pra ser mais rápido, como são muitos alunos pra fazer algo individualizado eu comecei a marcar assim: o texto é reflexivo? Ele usa conceitos já mais científicos? Ele usa conceitos do senso comum? Ou ele ainda é uma visão muito de resumo? Ou é uma visão só de senso comum? Mas apesar de senso comum tenta ter um olhar reflexivo? Eu vou fazendo esses códigos (Professora Tatiana).

Mais uma vez nesse processo ela vai com outro olhar para os estudantes e não faz isso apenas para si, sua preocupação com o outro é constante. Após esse processo de estabelecer esses códigos ela escolhe as produções escritas mais reflexivas, mais sensíveis, entrega aos estudantes e pede que eles leiam para o restante da turma os textos que produziram. Mas acontece muito deles não quererem ler, de sentirem medo, vergonha, de serem bombardeados por julgamentos que muitas vezes vêm deles próprios.

E ai naquela hora eu posso fazer algumas coisas "vai ter que ler sim". A tendência é que a gente faça isso. A outra é você expor menos. Então falar, isso discreto, porque ele ta fazendo

assim e dizendo assim "não deixa ninguém ver que eu to fazendo assim, eu não quero, não quero que ninguém veja que eu não quero". Ai ta bom, mas depois, na hora que todo mundo vai embora "vem cá. O que acontece? Você não quer ler? É difícil ler? O que ta se passando? Porque você vai ter que falar em algum momento. Isso que você fez é muito bom, então não pode ficar só pra mim. E é diferente se eu ler o que você fez e de você ler o que você fez"(...) As vezes eu coloco essas coisas no bilhete: "assuma a sua voz, assumo o que você sente, assumo o que você construiu, isso é tão bacana". E como a gente vem daquele cultura de que existe um jeito bom, um jeito melhor, parece que tudo que você faz criativo não vai ser bom (Professora Tatiana).

Esses são alguns dos momentos de desestabilizações que a professora acha necessário num processo educativo. Mas desestabilizações não para estigmatizar e aflorar fraquezas, tristezas ou coisas assim, pelo contrário. O desestabilizar que ela propõe é para que os estudantes percebam que não vão aprender uma única verdade e nem um jeito certo de pensar as coisas, que poderão fazer surgir o conhecimento de várias formas e que nós precisamos aprender é coerência e adequação. E que formas são essas? Aquelas *"que preferencialmente me leve pra maior complexidade, aprofundamento, que mostre a relação, aplicação na realidade"* (Professora Tatiana), daquilo que o estudante esteja fazendo ou que tenha dificuldade, mas estar atendo nele. É recorrente a professora chegar individualmente para conversar com o estudante e dizer *"Por que seu texto não ficou claro? Por que a hora que você falou a impressão que eu tenho é que são mais observações de senso comum e você ainda não leu os textos de aprofundamento?"* (Professora Tatiana). Nas palavras da professora é a possibilidade de cuidar, mas não no sentido *"de fazer pelo outro, mas é um cuidar de fazer junto, observando como o outro está fazendo por ele mesmo"* (Professora Tatiana). É uma Educação do cuidar que permite um processo de aprender, de desestabilizar e dar voz aos estudantes, de dar retorno para eles, mostrando que você está olhando, está perto e se preocupando, pois a aprendizagem

exige que você perceba que o outro está ali ou que ele não vem. O aluno que sumiu uma aula, duas aulas. É problema dele? Eu num sei. Eu acho que também é meu problema. Não no sentido de resolver por ele, mas de perguntar, mandar um email, ligar. "Você ta faltando". E várias vezes assim... em várias situações que isso aconteceu era interessante o aluno

dizer assim "nossa, ela sabe que eu existo, eu tenho um nome, eu falto, eu chego atrasado" (Professora Tatiana).

O foco na aprendizagem traz a tona muitas coisas esquecidas pela Educação, principalmente depois que passamos da Educação Infantil para os outros níveis de ensino. Entramos num processo de deixar de brincar para ser sério, pois só assim seremos mais capazes de aprender. Alves (2012) nos provoca dizendo que é sempre brincando que se aprende, pois no brincar se encontra o desafio à inteligência. Para Duarte Jr. (2010a) além do brincar, a seriedade tirou da Educação uma das características mais marcantes do brasileiro, o humor. Após uma fase de nossa história educacional, para aprender não podemos brincar, nem sorrir, temos que levar tudo a sério, mas por que não podemos também levar a brincadeira e o humor a sério? Por que não podemos aprender com tudo isso?

levar o humor a sério não é uma contradição de termos, mas uma atitude perfeitamente coerente de quem acredita que o riso seja a dimensão fundamental da existência humana, gerando alegria, aliviando tensões e, sobretudo, produzindo uma relação lúdica e sensível com as coisas, a qual permite que sejam essas coisas apreendidas e aprendidas em sua leveza e beleza constituintes (DUARTE JR., 2010a, p.52).

É dessas coisas como emoção, curiosidade, brincadeira, riso, autonomia, liberdade, autoridade, inclusão, compartilhamento, aprendizagem na experiência, no corpo, na carne e o tempo para aprender que a professora Tatiana falará a seguir. As falas dela são recorrentes também para nos trazer à tona a preocupação com o outro, a questão do estudante ser valorizado, reconhecido e visto. Na Educação tradicional quando o professor conhece o nome e a história dos alunos é para classificar, é para dizer quem são os melhores, quem são os bagunceiros, quem vai dar trabalho, quem os professores devem estar atentos para evitar problemas e *"todos os outros ficam no limbo. Eles não têm rosto, eles não têm nome, eles não dão trabalho. E isso eu também sempre achei muito excludente"* (Professora Tatiana). Saiba-se os nomes para categorizar, estigmatizar, julgar certos alunos por desenharem em sala de aula, por estarem fazendo outra coisa, por brincarem.

Deixa a música lá fora, para de jogar futebol, não pensa no videogame, tudo fica lá, você ta na escola agora, esquece tudo isso. E as visões que consideram o contexto social, consideram tudo isso. E ai é um pouco de como a gente foi pensando a estruturação da escola da Racionalidade. Eu posso desenhar, eu posso correr, eu posso brincar, eu posso pintar, eu posso fazer teatro quando eu sou criança. Eu comecei a entrar nos domínios dos conteúdos tem que ser sério. E sério é leitura escrita e a gente vai tolhendo chances de desenhar, chances de pintar, chances de colorir, de dançar, de compor (Professora Tatiana).

Nesse tolhimento não enxergamos que perdemos coisas incríveis. A professora conta a história de uma das primeiras vezes dela como docente da UFC. Ela passou por um estudante e ele estava desenhando em sua aula. "Se eu tiver com a perspectiva daquele modelo de não é pra fazer isso essa hora eu falo 'para agora' ou tem gente que fala 'sai da sala, você está me desrespeitando" (Professora Tatiana). E foi isso que o garoto sofreu durante toda a sua trajetória escolar quando ouvia a professora dizer para ele parar de desenhar, prestar a atenção e copiar o conteúdo da aula. A professora Tatiana não. Ela olhou aquilo e disse "o que você ta desenhando? 'Não é porque não para de vim essa imagem sobre o conteúdo. Eu to desenhando o que eu to vendo'. Eu falei 'ótimo, pra semana que vem traga desenho de todas as coisas que a aula vai começar por ai" (Professora Tatiana). E disse partiu que o Mapa do Percurso Filosófico desse estudante foi uma história em quadrinhos de todo o conteúdo que ele havia aprendido naquele semestre. O quão isto foi significativo para ele, pois fazia parte do que ele era, fazia parte do seu contexto, fazia parte da maneira dele memorizar na carne o aprendizado e dali não mais esquecer.

Então eu inclui isso que o aluno traz e não inclui o que o aluno traz pra falar assim "oh, como eu valorizo". Eu me surpreendo, se eu não tivesse feito isso jamais eu teria algumas representações tão complexas em desenho daquilo que vinha falando. Eu nunca tinha pensado naquela imagem. Então existe o outro. E o outro não existe pra absorver o que eu passo. O outro existe pra aprender comigo. Eu posso saber mais de algumas coisas, mas o outro pode ter apropriações que eu não teria sozinha. É por isso que a gente diz geralmente quando você ta numa relação de ensino aprendizagem verticalizada existe uma distância e uma sobreposição. Quando eu vou pra relação de ensino na horizontalidade, na verdade quando eu falo isso eu to

pensando no aprender, existe uma troca. Eu tenho o meu papel, eu não preciso ser autoritária pra ter autoridade. Eu não preciso gritar. Eu não preciso desrespeitar o outro pra ser respeitado (Professora Tatiana).

Na tentativa de desconstruir o tradicional ensino guiado pela razão, pela racionalidade, passamos a incluir coisas antes negadas e que para muitos não interferia em nada no processo de aprendizagem, como a emoção, a experiência individual, a intencionalidade, a percepção como interpretação da realidade. São essas características que fazem do ser humano um ser no qual a dimensão vivida não se finda com a tentativa de conceituá-la. O nosso sentir vem antes de qualquer pensamento, antes de sermos razão somos emoção e por isso é tão difícil, por mais que queiramos fazer isso sempre, definir em palavras o que nosso corpo sente num abraço de ternura de uma criança, por exemplo (DUARTE, JR., 2008). *"A emoção entra na aprendizagem, ela não ta distanciada"* (Professora Tatiana) e que considerar isso é conceber e refletir para uma Educação

que busca atribuir sentido, que busca reconhecer que o outro existe, que o outro é parte desse processo de aprendizagem. Não só é parte no sentido que eu não vou magicamente achar todos os caminhos pro outro. O outro vai começar a construir caminhos comigo. A hora que ele percebe que tem uma lacuna eu falo "Tudo bem, o que a gente poderia fazer pra que você aprendesse? Onde para? Onde trava? Onde dói? Onde é estranho?" E a gente vai resolvendo essas questões (Professora Tatiana).

O nosso processo educacional enraizou muito a ideia de que existe alguém que sabe mais para ensinar outro que sabe menos ou que não sabe nada, alguém para dizer o que era certo, alguém para dizer o que deveria ser aprendido e como deveria ser aprendido. A professora comenta que esse processo criou amarras que muitas vezes estão invisíveis. E podem ser coisas tão sutis que às vezes o estudante não percebe. É, por exemplo, a angústia daquele aluno ao ver todo mundo aprendendo, menos ele. A maioria dos professores não percebe isso ou nega a importância disso dizendo que isso é problema do próprio aluno. Mas quando a gente fala do foco na aprendizagem a gente muda esse olhar e tenta captar o que impede dele aprender e aí o professor vai junto com ele. Eles se debruçam nesse processo de investigar o

que trava, o que impede, o que não deixa fazer, ampliando o olhar para que ele perceba que o problema pode não estar somente nele, mas numa Educação que aprisiona, amarra, sufoca e aterroriza, numa escola na qual as pessoas sofrem pelo medo, pelo medo de fazer, medo de não conseguir, medo de não dar certo, medo de tentar, medo de ser o último, medo de perguntar, medo de não fazer o que o professor quer e o medo de errar.

Tem situações assim, que a gente comentou dum aluno que não queria ler o texto, que não queria falar em aula, mas fazia coisas fantásticas, eu falei "o que tem impede de falar? Mas não me responde. Pensa nisso". E muitas vezes aparece a experiência que foi construída com o que significa errar. A gente na busca de fomentar o certo, de fomentar o bom, a gente acaba muitas vezes ridicularizando o erro, menosprezando o erro, escrachando o erro e tornando o erro um problema imenso. E quando a gente tem muito medo de errar a gente tende muitas vezes a tentar menos, a deixar de fazer, a deixar de experimentar. Quando as vezes eu tenho uma atividade que eu to vendendo o medo diminui porque eu não tenho alguém pra me ver, alguém que possa me ver do jeito que eu temo de ser visto. E eu também passo muitas vezes a falar "se eu errar não tem problema, ninguém ta vendo". Mas a gente não vai poder fazer tudo vendendo o tempo todo, então a gente precisa fazer uma educação que ver o erro não assuste tanto, não envergonhe tanto, não complique tanto (Professora Tatiana).

Para Morin (2011) a Educação deve assimilar o erro como uma possibilidade crescente de aprendizagem, pois segundo ele o conhecimento não existe sem o erro. O medo de errar passa a ser o balizador de muitas coisas não acontecerem e quando os estudantes tentam uma vez, tentam a segunda, a terceira e depois constatam que não nasceram para isso a gente cria um problema muito sério. A professora comenta que essa constatação de que "eu não nasci para fazer tal coisa" é cruel, virou uma frase banal e que é banalizada, pois eu "*constato que eu não nasci pra ser aquilo que eu aparentemente não consigo no primeiro contato. E a gente aceita isso*" (Professora Tatiana). Quando você trabalha com o olhar para a aprendizagem você deve perceber isso, deve perceber como os estudantes se veem. Se eles não forem capazes de verem a si mesmos, como vão ver os outros? Principalmente se eu estiver ministrando aulas para futuros professores. Se o professor internalizar essa ideia de que naquele meio educacional alguns serão

bons nisso outros serão bons naquilo, alguns conseguirão e outros não conseguirão ele vai congelar as pessoas e quando alguém não conseguir falará "ta vendo, bem que eu disse. Eu sabia que ia ser assim. É mais um exemplo de que não consegue", quando na verdade ele devia tomar uma atitude inversa.

Outra atividade que aflora todos esses sentimentos e que marca os estudantes é quando ela amarra todos nas carteiras, fecha a boca e fala para eles se perceberem. Eles passam a ter a noção sobre como aquele ambiente, a escola, que era pra ser um espaço de amor, paixão, desejos, de aprendizagem virou um lugar de tormento. Nas palavras de Assmann (2012) a aprendizagem é antes de mais nada um processo corporal que tem a ver com uma experiência de prazer e se a escola não está atenta para isso a aprendizagem vira instrução formal de conteúdos. Para aprender devemos estar num processo em que todos os sentidos estejam presentes O processo de ensino aprendizagem construído com o foco no ensino, na passividade, no aprisionamento e no direcionamento restrito do que os estudantes têm que fazer, ocasiona, muitas vezes, com que eles se embruteçam diante da sua criatividade, da sua imaginação. A professora nos mostra um processo do qual ela diz

Vamos criar! Vamos escrever! Vamos dançar! Vamos cantar! Mas como? O que é pra fazer exatamente professora? (...) Então pra alguns alunos eu vou primeiro ter que fazer com que eles encarnem a liberdade e ai eles vão criar. Quando eles deixam de perguntar como eu quero e invertem a pergunta assim "o que eu posso fazer com aquilo que eu sei? O que eu conheço que eu posso construir?" Eu falo que esse processo ele é um pouco desse exercício de se descobrir e se revelar, por isso. As vezes eu nem sei que aquilo que eu desenhava podia se transformar em conhecimento. Eu nunca tinha relacionado meu desejo pelo teatro pela possibilidade de poder encenar um tema ou um tópico (Professora Tatiana).

Passamos a considerar um sujeito nas suas múltiplas potencialidades, fazendo com que ele possa encontrar um lugar em que ele respire tudo isso, onde ele respira o seu próprio ar, os ares dos outros e assim possibilitam que haja uma formação de nuvens de compartilhamentos das quais possam brotar pingos de chuvas que vos molhem de esperança, prazer e alegria. Essa é uma perspectiva bem forte no processo metodológico da

professora Tatiana e que tira um pouco aquela estigma que fazer tudo isso dá trabalho.

outra coisa que é comum é falar "não, mas dá muito trabalho. Registrar cada estudante. pegar todos esses materiais, são muitos, como é que a gente vai fazer isso". Ai volta uma coisa que eu disse num outro momento. Nessa perspectiva da aprendizagem não sou eu que faço tudo pelo outro, o outro também faz por ele. Então é um trabalho dividido e compartilhado (...) Se a gente olhar pras questões pra se fazer uma escola, uma educação que valoriza o outro, enxergar que o fardo ou o peso ou a responsabilidade de achar todas as soluções é toda nossa vai ficar muito difícil. Mas se a gente compartilhar, a gente consegue, as vezes, coisas que a gente nem pensava (Professora Tatiana).

Assumir a docência é assumir uma ação de responsabilidade perante ao outro. Isso a professora deixa claro ao contar outra história que aconteceu na sua aula. No momento da realização de uma prova escrita uma aluna começou a chorar. *"Eu vou fazer de conta que esse choro não tá transbordando? Ou eu vou ouvir esse choro? Adianta eu marcar uma prova pra semana seguinte ou dá a mesma?" (Professora Tatiana).* Na sua visão humana, sensível e empática ela fala que precisamos primeiro trabalhar essas questões, no caso desse exemplo, o choro, ou encaminhar pra alguém que possa nos ajudar melhor. Essa é uma perspectiva de Educação para a vida, para fazer sentido e para fazer aflorar.

Eu não posso dizer que aquele choro não foi em vão ou à toa ou sem sentido ou que ele tem que ser problema do outro. Aflorou ali, na minha sala, no meu espaço e não minha pra um espaço de posse não. É pro espaço da responsabilidade. Se eu assumo essa experiência da docência e se eu quero que ela faça sentido não só praquela semestre, mas de alguma forma pra outras circunstâncias da vida eu tenho que entender que eu tenho responsabilidade (Professora Tatiana).

Outro fato interessante nas aulas da professora Tatiana é o que os estudantes chamam de mala das possibilidades, isso fazendo referência às tantas coisas que a professora leva dentro de uma ou mais malas para ministrar suas aulas. A curiosidade era despertada toda vez que a professora chegava com aquelas várias coisas, com aqueles vários materiais. Eles não

sabiam o que daquela mala poderia surgir. *"Eu entrava com uma mala de possibilidades, que uma coisa que sempre mexia era esse processo da curiosidade. 'O que tem na aula hoje? O que vem na mala hoje? O que vai acontecer hoje?'" (Professora Tatiana).* Claro que havia um planejamento que a professora e os(as) monitores(as) sabiam, mas as vezes só a professora sabia. Todavia não era um plano de aula fechado, rígido e estagnado, mas sim flexível, mutável e coerente. *"A gente ta educando pro imprevisível, ta vivendo uma experiência do imprevisível" (Professora Tatiana).* Isso para dizer que ela pode montar uma aula esplendidamente bem estruturada, pode pensar em várias coisas, mas ela chega na sala e os outro estão em ebulição por algum outro assunto importante que ocorreu e mexeu com eles. Nessas situações *"que olhar vamos ter? Eu vou falar 'não é assunto da aula, eu tenho conteúdo pra hoje?'. Ou eu vou primeiro abraçar esse sentimento em ebulição que chega, dialogar com ele. A partir dai retomar o conteúdo?" (Professora Tatiana).* E a curiosidade caminha com esse imprevisível que é positivo nesse processo de aprendizagem. Para Freire (1996) não há um bom clima pedagógico se não há curiosidade envolvida, se não há aquela inquietude corporal para saciar essa curiosidade e que isso deve estar presente em educandos e educadores, pois se isso não existir não há processo de ensino aprendizagem. A curiosidade desperta interesse, gera encantamento e gera

quase como um convite permanente, como se eu falasse assim "onde é que você ta indo?" "to indo na aula" "o que é que vai acontecer lá" "eu não sei o que vai acontecer hoje". Então eu passo a esperar que aconteça algo novo e ai eu quero sair de lá com esse algo novo que me faça pensar alguma coisa que eu não conhecia. E esse pensar alguma coisa que eu não conhecia é quase que abrir uma porta nova. Essa abertura prum lugar que eu antes desconhecia. E se antes eu desconhecia... que bom... a gente precisa ter menos medo do novo (Professora Tatiana).

Chegando nesse desconhecido, que é novo, devemos possibilitar que nosso estudantes estejam abertos de corpo inteiro para experimentarem, para viverem a experiência de seres corpos ativos na aprendizagem. Aqui corroboro com Duarte Jr. (2008) ao falar do teórico da psicologia da aprendizagem, o professor Gendlin. Este considera de sua importância que voltemos a nossa atenção à dimensão experiencial do conhecimento, pois esta,

pensando na Educação, permite que os estudantes encontrem novos significados ao sentir os saberes. E aí eu complemento: sentir os saberes com sabor. Para Gendlin as pessoas se tornam mais criativas quando experimentam o conhecimento, estando presentes num processo de aprendizagem no corpo, entregues num processo de completa inteireza de viver o saber.

Sobre esse processo a professora comenta alguns casos como o de um estudante que era brilhante nas aulas, mas que na prova tinha ido muito mal e aquilo era muito estranho. Alguma coisa tinha acontecido que fez com aquela prova não retratasse quem ele era e ela disse que não poderia dar nota praquilo, que precisava conversar com aquele aluno. A avaliação nesse sentido, com esse olhar para a aprendizagem é enxergar o processo e não apenas o momento único em que aquela prova acontece. Ela conta de uma atividade que ela faz que é o escrever sem pensar. Os estudantes têm que preencher uma página do caderno escrevendo sem pensar num determinado intervalo de tempo muito curto. Ao final da atividade eles percebem que alguns ficam presos: *"não sei o que escrever, não consigo escrever, por que ela tá pedindo isso? estou com fome"* (Professora Tatiana) e que outros fazem textos completos. Ou seja, num mesmo intervalo de tempo, fazendo uma mesma atividade, eles fazem caminhos tão diferentes.

A professora fala que geralmente os que ficam escrevendo mais tempo, os que não sabem por onde começar, os que ficam por um longo tempo pensando sobre o que escrever são os que quando vão fazer uma prova escrita ficam um bom tempo parado olhando para o papel em branco. Ela disse que as vezes chega para conversar com o aluno antes do tempo ficar longo demais, outras vezes deixa esse tempo para que o estudante perceba que perdeu mais de meia hora só lendo as questões. *"O que se tá passando? Você acha que não sabe? Você não sabe por onde começar? Você já escolheu vinte caminhos e descartou todos. O que está acontecendo?"* (Professora Tatiana).

A avaliação também é parte desse processo em que vem à tona o que eu já sei e vem à tona como eu me sinto, se eu me sinto pronto, capaz, se eu tenho medo, receio, se eu devo pedir ajuda. Voltando na história do menino que tinha ido mal na prova, mas que aquilo não representava o que estava sendo a aprendizagem dele, a professora conversou com ele dias depois e ele

disse que no mesmo momento da prova a filha dele estava nascendo no hospital.

Não é porque minha filha tava nascendo na maternidade e eu não quis faltar a prova. Eu falei "mas você não ficou em nenhum dos dois. Você não tava aqui por inteiro e você não tava lá. Então nessas situações é melhor ir lá. Faz aqui depois, em que você esteja inteiro." Então eu percebia que essa relação de experiência ela tava interligada com esse processo de inteireza, de entrega, de profundo contato (Professora Tatiana).

Essas situações de entrega, de concentração e de viver o momento ali por inteiro é que tornam a aprendizagem valorativa e significativa. O desejo de estar ali move para um mergulho nas profundezas da sapiência, fazendo com que o saber seja incorporado com sabor e prazer.

Num outro exemplo a professora conta da experiência de uma monitora que estava ajudando-a em uma de suas exposições artísticas e educacionais. Era a visita de um grupo de cegos na exposição "De Olhos no Mundo"¹⁰ e a professora Tatiana deu a seguinte instrução "*não vai ler o Braille antes. Você vai primeiro tocar, depois você ler o Braille*" (Professora Tatiana). E sobre essa instrução ela comenta que "*o processo é a experiência. Não é descobrir o que é a peça, mas eu tomar consciência de que eu construo realidade à medida que eu to em contato com o mundo*" (Professora Tatiana). Nessa vivência a monitora percebeu que a aprendizagem significativa é isso, é ter a noção de que o mundo não existe para as pessoas dependendo dos conhecimentos que elas não tiverem. E a professora comenta uma coisa que é importante e muito séria para Educação como um todo "*o que eu sei sobre mim, sobre o mundo, sobre o outro, sobre a história, sobre a filosofia, sobre a sociologia, a antropologia ou a ciência, a medicina, não importa... me permite ver coisas... ou me cega*" (Professora Tatiana). Então de que forma estamos educando ou de que forma estamos possibilitando os olhares das pessoas, para elas verem as coisas ou para cegarem?

¹⁰ Esculturas que integram a figura humana e o globo terrestre. Poemas que apontam a urgência de enxergarmos soluções para a nossa realidade social. Uma composição com obras tridimensionais que podem ser vistas também com as mãos. Um exercício de reflexão por meio da arte. Uma experiência sensível. Uma possibilidade de olhar. <http://www.deolhosnomundo.com.br/>.

A nossa maneira de olhar para a aprendizagem está muito ligado a memorização. Foi memorizando que muitos de nós passamos a maior parte do tempo para aprender um conteúdo. Mas será que realmente estávamos trabalhando a nossa capacidade de memorizar ou estávamos decorando para apenas usar num momento específico e depois aquilo ser esquecido? O que entendemos por memória? Onde ela se encontra em nós? Não podemos vê a memória de maneira negativa, pelo contrário. O exercício aqui é que a gente reflita sobre o conceito de memória que foi inserido no contexto educacional, que a gente se indague se a memória se encontra só cerebralizada ou se ela se espalha pelo corpo todo. Aqui me cabe o trabalho de instigar uma reflexão sobre uma possível deturpação do conceito de memória dentro do processo de ensino aprendizagem na maioria das escolas e universidades brasileiras. Existe uma memória que não necessariamente precisa ser narrada em texto. A professora comenta ainda que aprender com o corpo todo requer de nós essa leitura para o que não está escrito, para o que não está falado, para o que não está sendo visto a princípio.

"Eu percebo que o mundo não é mais a mesma coisa pra mim. Quando às vezes eu tenho um conteúdo memorizado eu vou usar aquilo no dia que aquele conteúdo memorizado daquele jeito for necessário. Mas quando esse conteúdo tá impresso, eu vou reconhecer ele em diferentes lugares" (Professora Tatiana). Para Assmann (2012) a escola deve ser conhecedora do seu lugar enquanto espaço educativo, apesar de não ser o único, mas conhecedora do seu papel enquanto esse ambiente que deve criar consciências experiências de aprendizagem reconhecidas pelos estudantes envolvidos, tendo a aprendizagem que se insere no corpo como referência básica de critérios.

Nesse caminho a professora conta da história de um menino que não sabia explicar o que ela tinha ensinado, mas que queria dançar sobre aquilo que estava sendo ensinado, ou outro que faz um vídeo, faz um recorte de imagens. Ele não sabe naquele momento explicar exatamente o que estava se passando ali ou como ele fez e para a professora *"essa relação de aprender corporalmente... é um caminho que... assim... acessa uma compreensão diferente da compreensão racional e lógica das coisas"* (Professora Tatiana). E esse aprender com o corpo não se fecha naquele instante, ele não termina

quando a aula termina, ele não se encerra quando o semestre acaba, ele vai indo, ele faz parte de você e você faz parte dele. A professora começou a perceber que a experiência corpórea do conhecimento, a experiência com as múltiplas linguagens e o uso de diferentes recursos fazia com que o estudante atribuísse sentido para a aprendizagem. Para Duarte Jr. (2008) essa multiplicidade de linguagens permite que arte e criatividade floresçam distantes de uma perspectiva lógica ou científica, possibilitando um aflorar de sentidos para a aprendizagem. Tudo isso traz em si um desafio para o(a) professor(a) de enxergar que esse processo não é semelhante para todo mundo e que ele ou ela tem que ter em suas aulas várias linguagens, vários caminhos, várias possibilidades, vários sentidos. A professora contando mais uma história diz o seguinte:

eu recebi um email de um aluno "agora eu entendi porque a sua aula era daquele jeito". E a aprendizagem quando ela é nesse processo da experiência e no corpo e ta ali... ela... as vezes... o tempo de latência dela é maior, ela pode fazer sentido pra algumas coisas e outros depois, mas ela ta ali. Diferente de uma informação, uma informação conceitual que eu tenha. É como se criasse um campo... um campo de memória viva, vívida. E ai... elas ficam em ebulição. Quando você tem contato com algumas coisas elas tão bem próximas e você incorpora mais delas, uma outra perspectiva delas (Professora Tatiana).

O tempo é outro nessa relação da aprendizagem com o corpo, não é o tempo que a gente está acostumada a vivenciar no dia a dia. "Quando a gente aprende de corpo todo não há uma linguagem única, a gente não fala do tempo do relógio" (Professora Tatiana). Esse tempo de latência, esse tempo outro que se vive nesse processo de aprendizagem não é o tempo cronológico, o tempo medido, o tempo *chrónos*, mas sim o tempo vivido, o tempo que não se mede, o tempo *kairós*. (ASSMANN, 2012).

Nessa história do "agora eu entendi" ou do "agora eu compreendo", a professora comenta que só se deu conta de como a sua ação docente e tudo que ela fazia em sala de aula e fora dela tinham algum sentido quando encontrava os estudantes anos depois. Ela fala que nesse processo de aprendizagem ativa, experiencial, sensível, humana e encarnada você tem uma noção do que o aluno aprendeu pela prova que ele fez, pelas participações nas

aulas, pelos trabalhos, pelas criações, pelo que ele te diz, mas você enxerga melhor, tem uma noção mais palpável, encarnada e mais sensível do sentido, do significado e do impacto de todos os momentos que você e ele passaram juntos quando você encontra os estudantes depois de um tempo e vê o que eles fizeram e estão fazendo com tudo aquilo que se passou nas disciplinas. Nesse modelo de ensino aprendizagem com o foco na aprendizagem o tempo é outro, ele está num lugar outro onde se permite viver uma docência outra, uma docência atemporal, de latência e que não se encerra quando se encerra o bimestre, o semestre, o ano ou o conteúdo.

Nesse sentido também não se fala em fazer o mínimo, mas fazer o máximo, fazer junto, fazer sentido, fazer afetar, provocar e fazer movimento. Numa outra história a professora relata sobre uma vivência na qual os estudantes tinham que dançar no escuro, mas a aula não era sobre dança, nem era pra ninguém aprender só a lidar com o escuro e não se sentir frio e gelado. Era uma aula para sentir a aprendizagem que afeta esse corpo inteiro, que afeta esse ser humano que a pessoa é e que isso pode trazer à tona coisas surpreendentes. Para muitos era a primeira vez em que o escuro não era escuro. E foi uma primeira vez de muitas, uma primeira vez que abriu para outros caminhos, para outras descobertas do qual a aprendizagem sentida no corpo abriu os olhos para perceber que nesse processo existe também essa relação de se sentir o outro.

Porque se eu passasse o semestre explicando tudo que eu quero que eles entendam talvez eles entendessem isso e um pouquinho mais ou nem isso. Mas se eu passo um semestre provocando formas de experimentar e viver aquele conteúdo, eles podem muito mais além do que eles iriam e eles me levam junto. E ai nesse sentido, num é trabalhoso, não é complicado, é possível. É uma educação do possível, em que as pessoas têm corpo, elas são corpo, num têm um corpo, elas são corpo, mas eu reconheço que elas têm movimento, que elas têm desenhos, que elas têm linguagens e que ao invés de dizer num é hora disso, eu falo "traz pra cá... acho que vai te ajudar, vamos misturar essas linguagens, acho que vai ser bom" (Professora Tatiana).

Não podemos continuar sendo mestres explicadores. Devemos ser mestres emancipadores (RANCIÈRE, 2011). De frente com as suas angústias diante do modelo tradicional de ensino, a professora Tatiana nos fala que por

muitas vezes ficava aflita sobre continuar seguindo o seu caminho, ou ir por um outro, ou voltar mesmo naquela aula expositiva somente, mas como seria essa aula? Como ela se sentiria? Então ela montava a aula nesse modelo, tudo bem explicado, fazendo um caminho todo didático, planejado, explicando o conceito e do conceito indo para o contexto e do contexto para a aplicação, mas no final vinham algumas perguntas *"o que isso sabe me responder? O que tá errado?"* *E aí de repente quando eu ao invés de fazer isso eu entro na sala de aula de cadeira de rodas pra dar aula e faço a pergunta no final e eles conseguem fazer as relações"* (Professora Tatiana). Ela viu que independente da metodologia que fosse ela tinha que por vezes explicar o porquê dela está pensando aquilo, de fazer uma atividade e dar o tempo deles processarem, fazerem relações com essa atividade para depois passar para uma próxima.

Eu posso falar de uma pessoa cadeirante, mas eu posso entrar na aula de cadeira de rodas e provocar seus corpos, fazer seus corpos sentirem em vez de apenas pensarem sobre o que seja uma pessoa cadeirante. Eles sentem, encarnam e incorporam o que é essa pessoa e sentem como as pessoas se afetam diante da situação. A história do mestre emancipador é essa. Eu não preciso está ali na frente de uma turma, numa sala de aula, apenas para explicar conceitos, encher o quadro de conteúdos ou ministrar minhas aulas e ir embora. Eu preciso me preocupar como aquele outro que está no processo de aprendizagem consegue fazer relações com o conteúdo, com a sua vida e com o mundo. Todas as pessoas sabem alguma coisa. Diante dos nossos estudantes, nós, como docentes emancipadores, devemos *"partir daquilo que sabe pra chegar no que não sabe e não no que ignora pra dizer o que não pode saber"* (Professora Tatiana). Todos podem saber, todos devem ter a oportunidade de saber, de criar, de serem aprendentes de serem corpos aprendentes. E isso independe de qual disciplina escolar ou universitária seja, independe de qual nível de Educação estejamos falando. É amplo, acolhedor, múltiplo, palpável, carnal e possível.

é muito comum quando você pensa que um conceito é simples, você explica uma vez. A Educação da explicação ela faz isso. "Não, basta você ir ali, vira ali, põe o outro e pronto, foi? ouviu? Vou repetir, vai ali, fica ali"... então não é linear entre aquilo que eu escuto e como eu me aproprio daquilo. Então se eu vou pensar isso pra ensinar matemática, pra ensinar física...

percebe que a gente vai saindo da maneira de pensar pelos conceitos e a gente passa a pensar pelos processos. Então eu preciso saber de onde ele tá partindo, preciso ver quais são os recursos que eu tenho pra que ele entenda e preciso pensar nas várias linguagens pra que ele expresse isso ao final (Professora Tatiana).

A professora nos deixa claro que esse olhar para Educação do possível, que considera o ser humano como sendo corpo, que tem múltiplas linguagens, ela não só é possível nos mais diferentes níveis de ensino, como deve ser necessária. A nossa própria constituição estabelece que a nossa educação deve promover o desenvolvimento pleno do estudante, então não podemos desenvolver só um pedaço, uma faixa, em apenas uma direção, não podemos desenvolver aquilo que aparentemente está restrito à disciplina. Ela não vê a plenitude sem a completude, que é o corpo. *"O desafio pras pessoas as vezes é como fazer isso" (Professora Tatiana).* Diante dessa aprendizagem corporal, encarnada, ativa, sensível, experiencial e humana ela comenta como é muito bom desenvolver todas essas possibilidades e perceber o caminhar da disciplina com a apropriação e o crescimento dos estudantes.

a gente não sabe que outras chances eles terão pra desenvolver enquanto a Educação fica pautada mais exclusivamente no ensino, for feita pra excluir, for pensada no pavor e no medo de errar. Enquanto isso acontecer, enquanto a gente não tiver uma Educação do acolhimento, uma Educação com nome e sobrenome, uma Educação que todos os sentidos tenham vez e voz... a gente vai ter... muito menos do que a gente poderia. E eu tenho feito a escolha de ter mais. E... assim... é incrível (Professora Tatiana).

Nessa escolha por ter mais ela se assusta quando os(as) professores(as) em formação, que ainda nem entraram em sala de aula, proferem discursos dizendo que a escola não vai aceitar uma proposta diferente, que ninguém vai aceitar alguma coisa que seja criativa, que ninguém vai aceitar uma ideia que considera o aluno. Quem disse isso? Por que esse discurso é tão comum? Por que não temos um outro discurso e não tentamos ter outras atitudes? A professora acredita que se chegarmos no nosso ambiente de trabalho já dizendo, acreditando e verbalizando que ninguém vai acreditar nisso ou aceitar isso, a tendência é que não achemos mesmo espaço

para isso. As pessoas que ela conhece que já mudaram muitas coisas e fizeram coisas brilhantes não pensaram numa briga com o sistema, elas acreditaram que elas podiam fazer e fizeram.

Talvez a pergunta seja "como fazer isso numa escola tradicional ou como fazer isso na escola pública marcada pelo descaso, pelo desprestígio", mas... eu acho que a Educação é o único caminho... ou o caminho mais formal pra pensar o crescimento do outro. Esse professor precisa acreditar naquilo que ele vai fazer, precisa querer fazer, precisa acreditar nele. Ele precisa ver sentido pra isso, talvez ele precisa se inquietar. Quando eu falei lá um tempo atrás da omissão. Tem uma expressão do professor Nilson Machado que é muito... pra mim é muito palpável nessa perspectiva. Ele diz assim "Se você não quer ser professor, não seja. Porque ao ser professor e não querer fazer um trabalho que te preencha, que te mobilize, que provoque o crescimento do outro, talvez você possa se sentir suicidando, morrendo, matando a si mesmo, matando seus sonhos, matando seu tempo, suas possibilidades". Ele não fala com essas palavras, mas foi o que eu construí a partir de uma fala dele que chega a seguinte ideia: se eu não quiser fazer um bom trabalho eu posso promover um genocídio... porque eu vou matando os potenciais dos outros, os sonhos dos outros, os destinos dos outros, os destinos maiores, não os destinos mesquinhos, no sentido daquilo que muitas vezes dizem que pode ser (Professora Tatiana).

Ainda encontramos vários modelos dos quais restringem e limitam o olhar para o que seja a aprendizagem, a ato de aprender, de assimilar conhecimento. Isso faz parte de um sistema que muitas vezes nos deixa preso nessas nuances. A professora comenta que muitos estudantes chegavam para ela se queixando disso, que o professor fulano passa uma prova absurda, nada a ver, que outro não deixa fazer tal coisa, que a outra só quer que seja do jeito dela, então *"enquanto as coisas não mudam ao redor, mudem a forma de vocês lidarem com as coisas. Talvez no início seja a alternativa que vocês tenham"* (Professora Tatiana). E não numa alternativa para se acomodar ou para não fazer nada. Ela acha que devemos sim combater esse sistema, denunciar o que acontece, mas também devemos saber dialogar com ele, saber aos poucos colocar proposições de mudanças. Se, por exemplo, um(a) professor(a) passa uma avaliação totalmente restritiva você vai sim discutir sobre isso, mas não apenas, você pode mudar seu olhar pra entender qual é aquele tipo de avaliação, o porquê dela, o que ele(a) quer saber de você a

partir disso. Nós estamos presos nesses sistemas de relações, mas podemos pensar como dialogar com ele, como nos relacionar de forma diferente, como buscar outras formas numa combate ativo, sem fraquejar. *"Esse é um caminho quando eu não tenho contato, possibilidade de falar"* (Professora Tatiana). Os alunos em suas vidas acadêmicas continuarão a se deparar com esses fatos, mas em outros momentos quando eles se descobrem e se surpreendem com o fato de poderem criar, *"é difícil eles andarem completamente de ré. Eles passam a criar. Se eles não tiverem espaço numa disciplina, eles se metem num projeto, se metem num curso extra, criam uma outra coisa, eles fazem com que isso transite. Mas ele tem lá... na memória... de que se surpreender e fazer algo novo é bom"* (Professora Tatiana).

Voltando lá na pergunta da citação anterior, do "como fazer isso numa escola tradicional ou como fazer isso numa escola pública", a professora comenta que essa pergunta do como fazer é constante e recorrente, do como eu vou ministrar uma aula diferente, porque e para que eu vou ministrar essa aula assim, como vou envolver os alunos, como vou me propor à aprendizagem, como vou avaliar, porque e para que vou dar aula assim. Ela diz que tem buscado caminhos. Num processo formativo, educacional, de aprendizagem de uma disciplina ela fala, por exemplo, que devemos observar um ponto importante: o conteúdo. Ele tem que existir e deve ser transmitido, tem que avançar e não pode ficar apenas numa concepção de senso comum. Nesse elo de ligação entre a tríade conteúdo, processo de autoria dos estudantes e processo avaliativo, a professora se pergunta qual o olhar que o(a) professor(a) deve ter para transformar em nota uma produção criativa de um aluno? Como vou observar isso no desenho, num vídeo, num teatro, num texto?.

Então eu estabeleci alguns desses critérios pensando "basta ser criativo?" Não, porque eu quero que ele se aproprie do conteúdo. "Basta ter o conteúdo mas repetir o conteúdo do jeito que eu falei?" Também não, porque eu quero que ele torne isso dele, que ele atribua sentido. Então se ele atribuiu sentido... de que forma? Quais são as relações que ele fez? Quais são os exemplos que ele trouxe?. Como ele escolheu ilustrar isso? Ele se valeu de uma linguagem que ela já tinha domínio ou ele estudou uma nova linguagem pra compor esse trabalho? Então, cada professor pode pensar em alguns dos elementos e

muitas vezes esses elementos vão partir de perguntas e não de itens pré estabelecidos (Professora Tatiana).

Continuando nessa ideia do como fazer, a professora Tatiana se utiliza do processo de filmar e fotografar as aulas e que isso também faz parte desse como fazer e é uma prática dela desde o início da sua carreira docente. Ela percebeu que quando começava a explicar ou contar sobre suas aulas as pessoas não conseguiam enxergar, não porque elas não conseguissem, não pudessem ou ela não fosse clara na explicação, mas porque tudo que ela falava acionava uma memória que era diferente, que era corporal e se a memória que as pessoas tinham era daquela Educação pautada no ensino, na estrutura fechada de aula e falando sobre aprendizagem e movimento, criação, autoria, liberdade, autonomia, experiência despertava nessas pessoas uma imagem das aulas da professora como sendo bagunçadas, dispersas, sem direção, rigor e disciplina, elas não conseguiam conceber o que a professora fazia. Então esse processo de registrar as aulas e quase tudo que acontecia era também uma maneira de retratar o que acontecia, de compartilhar e de narrar o que se passava, mas não para que os(as) professores(as) simplesmente copiassem, repetissem ou fizessem igual e sim para que essas narrativas das aulas inspirassem outras narrativas.

No decorrer desse capítulo venho fazendo um aparato de como a professora trabalha, do que ela faz, de como ela caminha no processo de aprendizagem, de como ela olha a Educação, os estudantes, a partir da sua História de Vida, mas é importante deixar claro que isso é um modelo. Não caíamos na armadilha de achar que isso é uma receita de bolo e que se aqui deu certo vai dar certo em qualquer outra situação. O que está colocado aqui se propõe a servir de inspiração para outros docentes, para ampliar nossa visão do que seja o processo de aprender, do que seja aprender de forma significativa, para a vida e não para uma prova, é para enxergarmos uma Educação do possível, que devemos tentar caminhar por outros percursos que não seja o tradicional. Várias matérias, pesquisas e filmes sobre Educação inovadora e ativa vêm mostrando isso. Esse é mais um material e a história de docência da professora Tatiana Passos Zylberberg é só mais um exemplo de como uma outras possibilidades de fazer a Educação existe e pode acontecer.

É engraçado néh? Porque eu sempre achei que o jeito que eu pensava a educação e a aprendizagem era muito palpável. E o fato dela não acontecer de forma mais recorrente em outras pessoas são os alunos que me narram. Eu sei que existem visões diferentes. Mas as vezes eu me assusto com algumas visões muito ainda distanciadas dos alunos, que acredita que o aluno realmente não vai aprender. Que isso ainda habita os espaços de Educação. O que fica, por exemplo, uma coisa que eu tenho percebido é que a disciplina termina, mas a relação não (Professora Tatiana).

Nesse percurso de uma docência voltada para a aprendizagem e em quase toda a minha conversa com a professora o que fica mais marcante é a questão do olhar. Nas palavras de Alves (2012, p.23) "o ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Nietzsche sabia disso e afirmou que a primeira tarefa da educação era ensinar a ver". Como eu vejo o ser humano? Qual o meu olhar diante do outro? Qual o meu olhar para o erro? Qual o meu olhar para a avaliação?

A professora Tatiana fala disso quando foi ministrar um curso para professores e que eles estavam ali esperando ela falar da metodologia de trabalho dela, de como ela ministrava suas aulas, o que ela fazia de diferente, quase como que esperando atentamente com um papel e uma caneta na mão para escrever uma receita como daquelas que aparecem em programas culinários de televisão. Então ela disse que mais importante do que compartilhar seus métodos ou coisa do tipo era ela falar sobre uma estratégia que funciona mais do que qualquer outra: mexer com o olhar. É se perguntar constantemente como eu vejo aquelas pessoas que estão sentadas diante de mim, como eu vejo o que chega atrasado, como eu vejo aquele quieto, como eu vejo o que senta todo relapso, como eu vejo aquele que chora, como eu vejo aquele que faz careta, como eu vejo aquele que eu acho que me ignora, pois esse olhar permite, às vezes, construções outras que jamais poderíamos imaginar.

Então eu não posso esperar que as pessoas reajam iguais, sejam iguais, aprendam iguais no mesmo tempo, da mesma maneira. Então... assim... nesse percurso de docência... e de... ao mesmo tempo eu continuo sendo aluna... eu tento observar isso, tento observar como as pessoas chegam, quando o corpo delas silencia, quando a mochila fica na frente, quando o aluno

fica de capuz, quando ele ta de boné, quando o olho arregala com uma vontade de falar e ao mesmo tempo o corpo encolhe se escondendo disso. E muitas vezes vale eu captar aquele sinal naquela hora e chamar esse aluno pra aula, outros eu vou fazer depois, vou comentar no final com ele, com ela, mandar um email, mandar uma mensagem... assim... quase como... "percebi um movimento diferente quando existe o convite a falar, o que ta acontecendo? Podemos falar sobre isso?" (Professora Tatiana).

Diante disso tudo a nossa conversa vai se encerrando com a professora nos fazendo refletir sobre o nosso olhar, de como a gente pode ter um olhar mais ampliado, sensível, sutil e mais guiado pelas possibilidades e não pelas restrições e nos provoca a pensar que durante o nosso papo, em resumo, ela não estava falando de uma metodologia, de um método específico ou de uma linha específica que tenha que ser seguida. Ela tava falando simplesmente do olhar.

Porque quando você muda o olhar e o outro passa a existir pra você... você não vai embora pra casa tendo aula pro número 32. O trinta e dois é distante, você não precisa nem decorar, você lê na chamada. Agora quando o trinta e dois passa a ter nome e sobrenome, potencial e ta vivo diante de você eu acho que a tendência é... te convidar a achar caminhos (Professora Tatiana).

Esse tem sido o seu propósito e ela diz que sempre é incrível quando ela narra essas suas histórias e percebe quantas coisas boas aconteceram nesse seu caminho porque foi tomada a decisão de colocar movimento onde antes havia imobilidade e amarração, de possibilitar sair de um aprisionamento para dar asas à liberdade, para mudar de plano, de espaço, de tempo e alargar o tempo. Nossa sociedade é cega de si mesmo e do outro. Negamos a existência do outro, negamos o potencial do outro e negamos o nosso próprio potencial. Devemos reconhecer que a Educação precisa ser valorizada e que devemos estar abertos para observar a dimensão e o poder dela, parar de fazer uma Educação que reproduz e promover uma que amplia as vidas, no qual o estudante possa se ver, ver o outro e ver o mundo com todos os sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É que tem mais chão nos meus olhos
do que cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos
do que tristeza nos meus ombros,
mais estrada no meu coração,
do que medo na minha cabeça.*

Cora Coralina

Durante os anos de 2013 e 2014 aconteceram uma série de eventos que foram novos em minha vida. Morei em duas cidades novas, uma em cada ano, deixando de lado a experiência de vida numa cidade grande para viver o ritmo de uma cidade pequena, conhecendo outras realidades, vivendo com outras pessoas, longe da família e dos amigos. Além de ser o início do caminhar para uma carreira profissional que sonhava para minha vida, a partir do começo de um novo ciclo acadêmico, o Mestrado em Educação. Mas além do sonho de seguir a carreira docente eu vislumbrava no Mestrado a chance de fazer coisas para melhorar a Educação brasileira, de produzir reflexões na tentativa de enxergarmos outras possibilidades para a escola, para os estudantes, professores e a relação entre eles, para o fazer pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho foi um dessas tentativas.

No processo de qualificação do projeto de Mestrado a banca falou uma coisa que me causou um incômodo, mas um incômodo bom diga-se de passagem. No momento de avaliação da pesquisa eles disseram que naquele texto eles não viam eu propondo nada para combater e vislumbrar mudanças daquilo que eu criticava. Mas como que não tinha proposição?, eu me perguntava. Para mim parecia claro que o eu estava escrevendo denotava um sonho utópico¹¹ de ver outras possibilidades da Educação acontecer na realidade brasileira, no intuito de caminharmos para uma vida educativa mais humana no humano, sendo alicerçada pelos princípios da corporeidade e concretizadas com um processo de aprendizagem mais próximo dos alunos,

¹¹ Sobre a utopia e sua serventia caminhamos com as palavras de Fernando Birri citado por Eduardo Galeno numa entrevista concedida para um programa da televisão espanhola: "A utopia está no horizonte. Eu sei muito bem que nunca a alcançarei, que se eu ando dez passos, ela se distanciará dez passos. Quanto mais a procure, menos a encontrarei, porque ela vai se distanciando quanto mais me aproximo. Pois a utopia serve para isso: para caminhar" (<https://www.youtube.com/watch?v=ICsnSAyJABY>).

deixando a luz desse seres brilharem com autonomia e liberdade sem perder o rigor da disciplina, mas aliando isso a capacidade deles expressarem o conhecimento nas múltiplas linguagens, de serem sujeitos ativos e criativos, vislumbrando para, além disso, um novo modelo de escola, de projeto político pedagógico, de gestão, um modelo mais próximo da realidade, que não veja o vestibular como sendo a única meta a ser alcançada. Vivemos no século XXI, mas com o modelo de Educação ainda do século XIX. Devemos educar para a vida e não para uma prova e ter a coragem de caminhar para essa mudança. Em entrevista ao Jornal Globo, Viviane Mosé declara que devemos repensar o ensino médio no Brasil, fazendo com que ele possa oferecer diferentes possibilidades, dependendo da vocação e do interesse do aluno e não ficar reduzido a uma preparação para o vestibular. Ela fala que um projeto de escola só é bem sucedido quando as crianças aprendem e não abandonam a escola, quando elas encontram neste espaço uma possibilidade de crescimento não apenas intelectual, mas humano e que ela não deve se sustentar na administração de conteúdos, mas na aquisição de ferramentas para viver melhor¹².

O documentário "Quando sinto que já sei"¹³, lançado em 2014, mostra a coragem de fazer acontecer de algumas pessoas. O filme apresenta depoimentos de pais, alunos, educadores e profissionais de diversas áreas sobre a necessidade de mudanças no tradicional modelo de Educação no Brasil. É interessante observar no filme que o pontapé inicial para a transformação partiu principalmente de gestores que acreditaram na possibilidade de fazer uma escola diferente, que disseram "vamos tentar. Por que não implementar essa ideia?" e fizeram. O documentário foi produzido questionando o que se tornou a escola brasileira nos dias de hoje, cujos valores importantes da formação humana estavam sendo deixados fora da sala de aula. Os realizadores percorreram oito cidades brasileiras e registraram projetos que criaram novas abordagens e caminhos para uma Educação mais próxima da participação cidadã, da autonomia e da afetividade.

¹² Disponível em :<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/o-ensino-medio-se-reduziu-uma-preparacao-para-vestibular-diz-educadora-13473499>

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>

Há modelos de escolas espalhadas pelo mundo que se preocupam com um aprendizado, que faça relação dos conteúdos com a vida do aluno. Como exemplos temos a Escola da Ponte, em Portugal, que não segue um sistema baseado em seriação ou ciclos e seus professores não são responsáveis por uma disciplina ou por uma turma específica, sendo as crianças definidoras de quais serão as áreas de interesse para desenvolver os seus projetos de pesquisa¹⁴. A escola dinamarquesa, Kaospilot, que aposta no ensino colaborativo e baseado em projetos¹⁵. As escolas suecas administradas pela organização escolar Vittra e que não possuem classes de aula, os estudantes são livres para trabalhar de forma independente e colaborativa, além de acreditarem que a quebra das divisões de classe físicas aguçam a curiosidade intelectual, a autoconfiança e o comportamento comunal responsável¹⁶. A escola de Summerhill, na Inglaterra, conhecida como a mais democrática do mundo, defendendo a não obrigatoriedade das aulas, tendo as decisões coletivas como característica principal¹⁷. A escola Waldorf, na Alemanha, conhecida como a escola livre¹⁸. A Escola Reggio Emilia, na Itália, que se desenvolve acreditando na curiosidade e criatividade das crianças, mantendo como objetivo principal o cultivo de uma paixão permanente pela aprendizagem e pela exploração¹⁹. Percebe-se que há tentativas, tanto nacionais quanto internacionais, de se fazer uma Educação mais significativa, estimulando sempre a curiosidade e a capacidade criativa dos professores e estudantes, com o foco maior na aprendizagem e buscando cada vez mais entender os alunos.

Em resumo esse é meu grande objetivo com a realização desta pesquisa e num futuro próximo na prática como professor. A história de vida da Professora Tatiana Passos Zylberberg e sua experiência como uma docente que busca incansavelmente uma Educação mais humana para os estudantes

¹⁴ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jose-pacheco-escola-ponte-479055.shtml>

¹⁵ Disponível em: <http://porvir.org/porpensar/um-brasileiro-na-kaospilots/20131021>

¹⁶ Disponível em: <http://hypescience.com/escola-sueca-sem-classes-de-aula-sera-o-futuro-da-educacao>

¹⁷ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/conheca-summerhill-escola-aluno-pode-quase-tudo-inglaterra-626600.shtml>

¹⁸ Disponível em: <http://www.waldorf.com.br/quem-somos-58/a-pedagogia.html>

¹⁹ Disponível em: <https://inspiracoespedagogicas.wordpress.com/2013/05/01/a-abordagem-reggio-emilia-para-a-educacao-infantil-parte2-um-breve-historico>

torna mais palpável as minhas proposições, mostra o meu desejo de despertar nas pessoas o interesse em acreditar que é possível, como diz Eduardo Galeano²⁰, delirarmos um pouquinho e juntarmos forças para fazer acontecer uma escola que siga os conselhos deixados de pai para filha:

CARTA À MINHA FILHA: NÃO DEIXE QUE A ESCOLA TE ENSINE

Renato Carvalho - 2 de Abril de 2014

Clarice querida,

O mundo está mudando rápido. Bem mais rápido que as nossas escolas. Há tantas delas que ainda não perceberam que este mundo internético em que hoje vivemos é radicalmente diferente do mundo desconectado de algumas poucas décadas atrás e que nossa Educação agora pode e precisa ser muito melhor.

Grandes ideias não faltam: escolas na nuvem na Índia, aulas sem turmas nem professores em Portugal, salas-de-aula invertidas nos Estados Unidos, brinquedos que ensinam crianças a programar computadores na Inglaterra, milhares de pessoas do mundo todo fazendo juntas cursos de nível superior!

Mas é preciso querer ver a necessidade de mudar, e isso demora. Por mais que eu esteja otimista, não acho que os anos que te restam na escola sejam tempo suficiente para essa onda de renovação se espalhar pelo Brasil e chegar à tua sala-de-aula.

Vai ser por pouco... Você é parte da última geração de alunos da escola do passado. Ou seja, alunos de um modelo de educação igualzinho ao que eu tive, e que também foi o mesmo dos teus avós, teus bisavós, teus trisavós...

Mas se não dá para evitar que as manhãs da tua infância sejam gastas em aulas chatas e desestimulantes, você pode pelo menos ficar alerta aos defeitos desse modelo. Assim, enquanto você aproveita o que a escola pode te oferecer de bom, vai conseguir impedir que ela te ensine algumas coisas que a mim custaram muitos anos para desaprender.

Não deixe que a escola te ensine que conhecimentos podem ser compartimentados, separados em caixinhas, isolados uns dos outros.

Na escola do passado, a matemática acaba quando começa a física e a geografia acaba quando começa a história. No mundo, há biologia no esporte, matemática na música, história na literatura, gramática na programação de computadores... Por isso, depois de ver algo de perto, dê sempre um passo para trás, perceba as relações, enxergue o todo.

²⁰ Ver apêndice III

Não deixe que a escola te ensine que alguns conhecimentos são mais importantes que outros.

Na escola do passado, para cada aula de artes há duas de geografia e para cada uma de geografia há duas de matemática. Música, artes plásticas, esportes, religião, filosofia são tratados como matérias de “segundo time”. Quantos grandes artistas e esportistas foram vistos como maus alunos e forçados a abandonar seus talentos porque o conhecimento que lhes interessava não era o mesmo que interessava à escola! Persiga teus interesses mesmo que eles não interessem a mais ninguém.

Não deixe que a escola te ensine que há um momento específico para aprender cada coisa.

Na escola do passado, quem não consegue acompanhar a turma é tido como um fracassado e quem quer avançar mais rápido é freado, impedido. Ela exige que todos aprendam o mesmo ao mesmo tempo. Mas as pessoas não são todas iguais. Você pode ter mais facilidade que os colegas em um determinado assunto e menos em outro. Não deixe que te empurrem nem que te segurem. Respeite teu próprio ritmo de aprendizado.

Não deixe que a escola te ensine a decorar.

Ao contrário, esqueça tudo que puder. O homem dominou o planeta porque foi capaz de fabricar ferramentas que estenderam os limites das nossas mãos e pés. Agora, fomos ainda mais além e fabricamos ferramentas que estendem os limites do nosso cérebro. Não precisamos mais desperdiçá-lo usando-o como um depósito de nomes, datas e fórmulas; hoje podemos aproveitar todo o potencial dele para analisar, criticar e refletir o mundo de informações que podemos acessar com um clique. A Internet é o teu HD, o cérebro é o teu processador.

Não deixe que a escola te ensine a te contentar com pouco.

Na escola do passado, as consequências de tirar nota 10 ou nota 7 são as mesmas. O aluno excelente passa de ano da mesma forma que o mediano, com, no máximo, um elogio da professora. Assim, aos poucos os alunos vão ficando satisfeitos em “passar por média”. Nunca fique contente com a média. Dê teu melhor sempre, em tudo o que fizer (inclusive nesses poucos anos que ainda te restam na escola do passado). No mundo, ao contrário da escola, a excelência faz muita diferença.

Não deixe que a escola te ensine a acreditar que ela é suficiente.

A escola do passado lamentavelmente abdicou da missão de preparar os alunos para o futuro e se limita a tentar prepará-los para o vestibular ou o ENEM. Mas a tua vida produtiva começa exatamente depois desse ponto e para ser bem sucedida nela você precisará de muito mais do que ciências, matemática, português, história e geografia. O futuro vai exigir que você tenha uma boa noção dos teus direitos e deveres para cumprir teu papel de cidadã,

conheça um pouco de economia para saber gerenciar teu dinheiro, aprenda sobre empreendedorismo para fazer tuas ideias virarem realidade, tenha consciência global para compreender teu lugar no mundo, domine a Internet enquanto ferramenta de comunicação e muito mais. Há muitos conhecimentos que não estão na escola. Procure-os onde estiverem.

Não deixe que a escola te ensine que provas são capazes de medir a tua capacidade e inteligência.

A história está repleta de gênios que foram tidos como maus alunos. Eles eram considerados incapazes nas suas escolas porque estavam à frente delas e, portanto, não podiam ser medidos pelos seus testes. As provas da escola do passado servem para provar quem está mais adequado ao mundo do passado.

Não deixe que a escola te ensine que você não tem nada a ensinar.

Na escola do passado os alunos são separados em séries de acordo com suas faixas etárias e isso praticamente impede a interação entre idades diferentes. Colegas um pouco mais velhos têm muito a te ensinar e, o que é ainda mais importante, os mais novos têm muito a aprender contigo. E ensinar é a forma mais eficiente de aprender. Quando um professor detém o monopólio do ensino, ele te rouba inúmeras oportunidades de aprender ensinando e ensinar aprendendo.

Não deixe que a escola te ensine que errar é ruim.

Provas fazem isso o tempo todo, sem que os alunos percebam. Do jeito que são feitas, elas servem apenas para apontar e punir nossos erros e desperdiçam a oportunidade de nos ajudar a aprender com eles. O resultado é que aos poucos vamos nos acostumando a não arriscar e a evitar erros a todo custo. Não há nada pior para o aprendizado do que o medo de errar. Erre! Erre de novo! Erre à vontade. Erre quantas vezes forem necessárias até acertar.

Não deixe que a escola te ensine a ser apenas consumidora de ideias.

A escola do passado se limita a ruminar as ideias dos outros. Diariamente, aula após aula, os alunos mastigam, engolem e digerem um enorme cardápio de informações. Não há nenhum espaço para que eles gerem conhecimento, produzam pensamentos, criem ideias, somem. Os alunos são tratados como se fossem incapazes disso e logo se convencem dessa incapacidade. O mundo do futuro é o mundo da troca. Nele, os bem sucedidos não serão os que forem capazes de acumular mais ideias, mas os que forem capazes de distribuir mais. Escreva, desenhe, cante, dance, filme, blogue, fotografe, pinte e borde. Crie, produza, pense, gere, compartilhe.

E o mais importante de tudo, minha filha: não deixe que a escola te ensine que aprender é a mesma coisa que ser ensinado.

Toda criança nasce uma esponjinha de conhecimento ávida para absorver os comos e os porquês de tudo que vê. Essa curiosidade sem fim, essa fome de

aprender costuma durar até o exato momento em que ela passa pela porta da sala de aula da primeira série da escola do passado. É nesse momento que as crianças são convencidas que aprender não é experimentar, sentir e sujar as mãos de terra ou tinta, como faziam até agora, mas sim sentar silenciosamente em cadeiras alinhadas e ser ensinado por um professor que é o dono de todo o saber e que decide sozinho a hora de começar e de parar de estudar cada assunto. O aprendizado não vem mais da interação da própria criança com o objeto que ela está conhecendo. Agora, ele é “transferido”. A criança não faz mais perguntas, ouve respostas. A busca do conhecimento não começa mais nas interrogações dos alunos, mas nas afirmações do professor; o estudo não mais se inicia na curiosidade, mas na autoridade. A criança não está mais no comando do seu aprendizado, ela não é mais um sujeito ativo no ato de aprender, é um sujeito passivo do ato de ensinar do professor. Em resumo, a criança não mais aprende, é ensinada. Não abra mão da direção da tua vida.

Viver é aprender e você tem autonomia (ou seja, a liberdade e a responsabilidade) para decidir o que aprender e, portanto, como viver. Não a ceda a ninguém.

Se você conseguir impedir a escola de te ensinar essas coisas, vai acabar descobrindo que vida escolar é diferente de vida de aprendizado. E então, terá a vida inteira para desfrutar dessa incrível Era do Conhecimento que está apenas começando.

Te amo.

Teu pai²¹.

²¹ Disponível em: <http://rescola.com.br/carta-a-minha-filha-nao-deixe-que-a-escola-te-ensine/>

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. M. A. **A amamentação de pré-termo em um Hospital Amigo da Criança**: contribuições da enfermagem a partir da História de Vida das mães. 2006. 173f. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 1981.
- _____. **Ostra feliz não faz pérola**. 11.ed. São Paulo, SP: Editora Planeta Brasil, 2008.
- _____. **Conversas sobre educação**. 10.ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2010.
- _____. **Educação dos sentidos e mais...** 8.ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2012.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ATKINSON, R. **The life story interview**. Thousand Oaks, California : Sage, 1998.
- ATKINSON, R. The life story interview. In GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. **The handbook of interview research**: context and method, London: Sage, 2002, p. 121-141. Disponível em <
<http://www.history.ucsb.edu/faculty/marcuse/projects/oralhistory/2002AtkinsonLifeStoryInterview.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2014.
- BERTI, A. O. A corporeidade tênue e intensa no cotidiano escolar. **Revista Filosofia e Educação**, v.3, n.1, p. 104-121, 2011. Disponível em <
<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/viewFile/2366/2519>>. Acesso em: 12 mai. 2013.
- BEZERRA, F. L. L. **O ensino e a aprendizagem do sensível na licenciatura em Educação física**: os indícios de uma formação estética. 2013. 94f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed, 1994.
- CARDIM, L. N. **Corpo**. São Paulo, SP: Globo, 2009.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo, SP: Cultrix, 2012.

CHINELLATO, D. D. **Por uma razão estética**: um elo entre o inteligível e o sensível. 2007. 140f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. 2.ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia?** 10.ed. São Paulo, SP: Centauro, 2008.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. **Por que arte-educação?** 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. **Itinerário de uma crise**: a modernidade. Curitiba, PR: Ed. Da UFPR, 1997.

_____. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. Campinas, SP: Papirus, 2010a.

_____. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba, PR: Criar, 2010b.

FONTANELLA, F. C. **O corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba, SP: Editora da UNIMEP, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 39.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo, SP: Summus, 1991.

_____. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 4.ed. São Paulo, SP: Editora Scipione, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. G. de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 1999.

GALLO, S. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 9-30.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo, SP: Atlas, 2007

GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 1989.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 15.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

GUEDES, C. M. O corpo desvelado. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo presente**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 37-52.

INFORSATO, E. do C. A educação entre o controle e a libertação do corpo In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 91-108.

JOSSO, M. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, v.25, n. 2, p. 11-23, 1999. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000200002&script=sci_arttext> Acesso em: 20 dez. 2014.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 13.ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2010.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 5.ed. São Paulo, SP: Loyola, 2005.

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

MOREIRA, W. W. O fenômeno da corporeidade: corpo pensado e corpo vivido. In: DANTAS, E. H. M. **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro, RJ: Shape, 2005, p. 191-198.

_____. Formação profissional na área da Educação Física: o fenômeno corporeidade como eixo balizador. In: PACHECO NETO, M. **Educação Física, Corporeidade e Saúde**. Dourados, MS: Ed. UFED, 2012.

_____. Formação Profissional em Ciência do Esporte: Homo Sportivus e Humanismo. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo sportivus**: o humano no homem. Belo Horizonte, MG: Instituto Casa da Educação Física, 2012, p. 113–180.

MOREIRA, W.W. et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 137-154.

MOREIRA, W.W.; NÓBREGA, T. P. Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. **Revista Cronos**, v. 9, n. 2, p.349-360, 2008. Disponível em

<<http://ufrn.emnuvens.com.br/cronos/article/view/1781>> Acesso em: 20 abr. 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18.ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed.rev. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2011.

MR. HOLLAND – Adorável Professor (Mr. Holland's Opus). Direção: Stephen Herek. Hollywood Pictures, 1995. 1 DVD (143 min.), color.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação Física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal, RN: EDUFRN, 2005.

_____. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo, SP: Livraria da Física, 2010.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011.

RAMOS, S. de S. **Corpo e mente**. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

REGIS DE MORAIS, J. F. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física e esporte**: perspectivas para o século XXI. 16.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 71-87.

REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1990.

ROUANET, S. P. **As razões do Iluminismo**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1999.

_____. O homem-máquina hoje. In: NOVAES, A. (Org.). **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2003, p. 37-64.

SABATO, E. **Nós e o universo**. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1985.

_____. **Homens e engrenagens**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SAIANI, C. **O valor do conhecimento tácito**: a epistemologia de Michael Polanyi na escola. São Paulo, SP: Escrituras Editora, 2004.

SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física e esporte**: perspectivas para o século XXI. 16.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 51-69.

SANTOS, R. da S. **Ser mãe de uma criança especial: do sonho a realidade.** 1995. 279f. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

SANTOS; R. da S.; DIAS, I. M. V. Método história de vida e sua aplicabilidade no campo da enfermagem. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v.9, n.2, p. 278-286, 2005. Disponível em <http://www.revistaenfermagem.eean.edu.br/audiencia_pdf.asp?aid2=965&nomeArquivo=v9n2a18.pdf> Acesso em: 20 dez. 2014

SANTOS; R. da S.; SANTOS I. M. M. dos. A etapa de análise no método história de vida – uma experiência de pesquisadores de enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.17, n.4, p. 714-719, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 20 dez. 2014.

SANTOS, R. da S. et al. O método de história de vida na pesquisa em educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.10, n.2, p. 235-250, 2004. Disponível em < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382004000200009&script=sci_arttext> Acesso em: 20 dez. 2014.

SILVA, V. P.; BARROS, D. D. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v.21, n.1, p. 68-73, 2010. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14087>> Acesso em: 20 dez. 2014.

SURDI, A. C. **A Educação Física e o movimento humano significativo: uma possibilidade fenomenológica.** Videira, SC. Êxito, 2010.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. da S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo**, v.37, n.2, p. 119-126, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342003000200014&script=sci_arttext> Acesso em: 20 dez. 2014.

TIBÚRCIO, L. K. de O. M. **A poética do corpo no mito e na Dança Butô: por uma educação sensível.** 2005. 155f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ZYLBERBERG, T. P. **Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem.** 2007. 280f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ANEXOS

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PESQUISA: A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem.

Pesquisador: Fabrício Leomar Lima Bezerra

Orientador: Professor Dr. Wagner Wey Moreira

Prezada colaboradora,

Você é convidada a participar desta pesquisa, que tem como finalidade desvelar um processo de aprendizagem baseado na corporeidade.

1. PARTICIPANTE DA PESQUISA: Professora Dra. Tatiana Passos Zylberberg.

2. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Na condição de **docente, que trabalha com uma processo de aprendizagem na relação com a corporeidade**, narrar (contar) como acontece esse processo a partir de algumas perguntas do pesquisador, que será registrada com o uso de um gravador e de uma câmera filmadora digital. Espera-se que possa contar os vários eventos que fizeram com que esse processo se tornasse importante durante a sua formação e atuação docente. **Lembramos que você tem a liberdade de se recusar a participar e pode ainda deixar de responder em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Além disso, ainda tem o direito de ficar com uma das vias do termo de consentimento.** Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Para isso, poderá entrar em contato com o pesquisador.

3. RISCOS E DESCONFORTOS: A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, algum constrangimento que algumas pessoas sentem quando estão fornecendo informações sobre si mesmas. Caso se sinta, em algum momento, desconfortável pode solicitar a interrupção da entrevista ou até mesmo, o encerramento de sua participação na pesquisa. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa não oferecem risco a sua integridade física, psíquica e moral, nem à sua dignidade.

4. CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todas as informações coletadas neste estudo serão repassadas para a produção de um filme documentário, apenas se houver consentimento da participante. Apenas o pesquisador e o orientador terão conhecimento das respostas na íntegra. Os resultados poderão ser utilizados em eventos e publicações científicas.

5. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto, apenas, talvez, a sua imagem sendo retratada num filme que pretende ser distribuído em todo o Brasil. Espera-se que a sua participação nos forneça dados importantes acerca de como esse processo de aprendizagem pela corporeidade possa contribuir para mudanças na Educação brasileira.

6. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nenhum valor será pago por sua participação. Entretanto, se você desejar, poderá ter acesso à cópias dos relatórios da pesquisa contendo os resultados do estudo. Para tanto, entre em contato com o pesquisador responsável no endereço abaixo.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Fabrício Leomar Lima Bezerra

Endereço: Rua Gilberto Câmara, 389 - Bairro Ellery - Fortaleza - CE

Telefones p/contato: (85) 85358482

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Nome da participante: _____

Nome do pesquisador: _____

Local e Data: _____

Assinatura da participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Fabrício Leomar Lima Bezerra
Pesquisador do projeto

Anexo II - Transcrição da entrevista da Professora Dra. Tatiana Passos Zylberberg

Fabrcio: Então... pra começar eu quero que você se apresente, diga quem é você, o que faz atualmente e depois contar um pouco da sua história assim, de vida, de formação até chegar a tua atuação docente néh, nessa...nesse processo ai.

Tatiana: Todo esse curto caminho? (risos).

Fabrcio: (risos). É...num breve curto tempo de palavras.

Tatiana: Num breve curto tempo... Bem, meu nome é Tatiana Passos Zylberberg. Eu nasci em Resende no Rio de Janeiro, depois eu fui morar no Rio de Janeiro por dois anos quando meu pai foi transferido. Passei boa parte da minha infância em Itajubá, Minas Gerais. E aos dezessete anos fui para Campinas estudar na Unicamp, numa cidade na qual eu passei muito tempo, fiz a graduação, o mestrado e doutorado. E a três anos e meio vim parar em Fortaleza, que na verdade é a cidade onde a minha vida começou, que foi onde meus pais se casaram, onde eu fui concebida. Tem um percurso ai de sair pelo mundo e voltar pras raízes. Mas por que é importante pensar essa ideia do percurso? A compreensão que eu tenho de ser humano e a minha escolha pela Educação ta muito ligado a essa possibilidade de olhar a realidade dos mais diferentes contextos, olhá-la pelo alto, entrar no avião e perceber que eu saia de uma cidade, num lugar do Brasil e ia parar na outra ou fazia isso de carro néh. Eu digo que a viagem que eu fiz de carro quando eu tinha oito anos, que a gente saiu de Itajubá e veio para Fortaleza me deu a noção de retratos. Eu tinha uma noção do que era estar numa cidade, morar numa vila militar, estudar num colégio particular, eu via diferença de aprendizagens entre alunos e via formas que as pessoas reagiam que eram completamente diferentes, mas transitar por esses espaços ampliava essa inquietação. Algumas coisas assim que são marcantes: eu lembro quando eu era menina e as pessoas me perguntavam assim "O que você vai ser quando crescer?", "O que você vai fazer da sua vida?" E eu falava: "Eu num sei, eu só me vejo assim, eu vejo que

eu queria ensinar tudo e todas as coisas, eu não queria ir pra um lugar que eu fosse obrigada a falar sobre isso, porque existe tanta coisa no mundo. Acho que eu não queria ter que trabalhar com uma linguagem, acho que o ser humano é criativo demais pra sufocar, pra restringir isso. E essa é uma inquietação que permanecia, eu era muito observadora, eu lembro da minha trajetória escolar, eu lembro como quem tava do meu lado, aprendia escrever ou tinha dificuldade. E é uma das diferenças marcantes pra mim pensando em papel e espaço era a transição na época da pré-escola, alfabetização você começava a escrever num caderno sem linhas, um caderno em branco, hora que você conseguisse fazer a linha reta você estava quase que autorizada a passar pra um caderno de linhas. E aquilo ia pra mim demarcando tempos. Então um conseguiu, outro não. E eu olhava ao redor da sala e eu fui me agoniando com um aluno que eu vi que o caderno de linhas brancas permaneceu por mais tempo. Nunca esqueci essa imagem e aquilo me fazia perguntar não porque necessariamente isso acontecia, mas como ele se sentia e dava uma coisa estranha. Eu falei: "Talvez se eu tivesse como ele sendo o último, talvez eu aprendesse mais devagar, talvez eu perdesse mais tempo pensando porque que só eu não fiquei ao invés de me debruçar e de saborear as letras. E à essa sensação foi ficando forte, assim eu tive uma experiência na escola fantástica, estudei num colégio de freiras, que o Colégio Sagrado Coração de Jesus, estudei do pré ao oitavo ano, a oitava série na época e praticamente tive a chance de conviver com um grupo de amigas que também percorreu esse espaço. Então desde as disciplinas, feira de ciências...a gente fazia excursão, fazia teatro, ginástica rítmica, se apresentava, ginástica olímpica. Eu tive contato com uma diversidade de linguagens, mas com um processo de autonomia muito forte, então a produção de materiais em maquete. Eu lembro quando a gente foi produzir as áreas, os espaços de construção do governo e tinha que transformar isso numa maquete e a maquete tinha que ficar boa. A gente fez uma feira de ciências sobre abelha e a gente pensou tudo que a gente podia levar sobre abelha, então tinham cartazes sofisticadíssimos do sistema interno da abelha, da vida da abelha, a roupa de abelha, a gente levou mel de abelha, bala de abelha, bolo de abelha, aí virou o centro da feira, assim aquele universo. Outras coisa, por exemplo, da ginástica rítmica a gente produzia as coreografias junto com a professora, a

gente produzia os materiais. Então tinha uma possibilidade de construir junto, de pensar os trabalhos. A gente fazia vídeos, o meu irmão ajudava, então a gente fazia um jornal, não vamos fazer o jornal filmado, a gente filma a TV, naquela época tinham poucos recursos néh. Era o início do videocassete chegando. A gente filma a TV pra fazer um clipe do intervalo e vai pra propaganda e volta pro filme. Então existia uma possibilidade de dialogar com o conhecimento. Essa trajetória continuou, eu me mudei de colégio no ensino médio, eu fui estudar no colégio XIX de Março, já era ligado ao material do Objetivo, pensando num cursinho e em paralelo a isso, assim, eu morava no interior, em Itajubá e meus pais gostavam muito de esportes, de práticas...então eu fazia natação e fazia piano e fazia jazz e fazia sapateado e ia de bicicleta de uma coisa para outra, ia a pé, ia de charrete no início, mas o charreteiro lá, o leiteiro que passava na porta, aquela coisa bem que a gente foi perdendo néh nesses anos. Mas o moço da charrete não queria ir buscar porque disse que a gente morava muito longe, a cidade era pequena, era como se fosse uns três, quatro quilômetros e eu não tinha a chance de ir de charrete, mas é porque eu achava o máximo as pessoas irem de charrete pra escola. Então a gente foi muito cedo de ônibus, assim, comecei a andar cedo. E aí era desse outro lugar, da janela do carro, vindo de Fortaleza pra Itajubá, de Itajubá pra Fortaleza, Rio de Janeiro, da janela do ônibus, da bicicleta e como a gente morava numa vila militar as pessoas conviviam, então existiam os militares, os funcionários e eu olhava vidas que eram diferentes da minha, oportunidades que eram diferentes da minha e aquilo me chamava, me convidava assim. Então eu me ajudava a fazer natal pras crianças da comunidade, fazia os projetos. Um dos projetos que eu criei na época que era o Letras de Esperança, a biblioteca da escola tinha inundado e eu fui dar aula num projeto como voluntária de...adolescente néh, chamava projeto adolescente e abri a minha biblioteca, que eu falava "vocês tem ler livros transformadores". Então essa mistura de...e ao mesmo tempo essa imersão, era uma vida de imersão. Quando eu tava no terceiro ano do colegial um grupo de amigas assim sentada na frente do pátio na hora do intervalo, aquela conversa néh, voltando aquelas pergunta "O que você vai ser quando crescer", "O que você quer fazer no vestibular". E eu dizia assim "Num sei. Queria poder continuar estudando todas as áreas, por que eu tenho que parar e estudar humanas, estudar biológicas,

estudar biológicas e não estudar humanas. O ser humano é tudo isso por que alguém quer dividir?". Ai eu lembro que uma amiga falou "Por que você não faz Educação Física?". Eu falei "Mas eu quero estudar". Ela falou "Não, mas Educação Física estuda, eu tenho uma amiga que foi pra UNICAMP e disse que tava lá meio brava porque ela achou que só ia jogar vôlei e quando chegou lá tem anatomia, tem biologia, tem bioquímica, tem filosofia, sociologia, antropologia, tem que fazer projeto de pesquisa, tem bolsa pra estudar". Eu falei "Tem tudo isso? Então acho que é pra lá que eu vou". Ai fui estudar o currículo da UNICAMP, fui entender como as Universidades tavam propondo pensar essa área e ela disse isso porque eu dava aula desde os catorze anos, eu comecei dando aula de balé num projeto pras crianças, junto com uma amiga e depois fui dar aula de lambada, dança de salão do Lions como voluntária, a tia Ana Luiza, que foi minha professora de Educação Física, fez um trabalho assim brilhante, a Rita também foi fantástica, vários professores muito bons, que me abriram o universo. E é nessa história de que é pra lá que eu vou, eu me deparei com uma outra solicitação familiar que era "Não, mas vai fazer medicina, vai fazer Direito". Eu falava "Mas eu quero trabalhar com ser humano, eu quero mexer com ser humano, não um ser humano morto, num é o ser humano doente, num é o ser humano ferido. É aquele ser humano que eu via do lado da minha carteira na terceira série e que tinha um outro tempo. Eu queria mexer com esse tempo. Aquilo me convocava. E ai eu prestei o vestibular de medicina que me pai queria, ai eu dei um jeito de rasurar as questões, fazer uma confusão pra não passar de jeito nenhum e estudei pra UNICAMP determinadamente, a redação da UNICAMP, a prova da UNICAMP. E a UNICAMP na época a redação era ou narração, ou carta, ou uma dissertação e eu estudei carta porque eu sempre gostei de escrever cartas e foi o ano do impeachment do Collor, 1992, e eu estudando sobre os movimentos jovens ai na hora da prova a carta era sobre esse tema e eu escrevi a tal da carta e entrei na UNICAMP em 1993. Então entrei naquela história é pra lá que eu vou. Vim fazer o que aqui néh? Eu não vim estudar só humanas ou estudar só biológicas, então desde o primeiro semestre eu mergulhei nas chances de me aprofundar em todas as disciplinas, em projetos de pesquisa diferentes, em grupos diferentes e eu não escolhia também os trabalhos, assim, a Universidade pra mim foi um laboratório de autoria. Eu inventei tudo que eu

tinha vontade e eu construía, eu tinha uma liberdade tão intensa e isso foi determinante. Ai tem alguns trabalhos que são marcantes nesse período. Eu sempre conto um pouco dessas histórias porque elas ajudam a retratar como é que eu fui chegar na sala de aula e pensar uma docência muitas vezes sem carteira, de olhos vendados e com outras cores. Alguns trabalhos marcaram, se eu for fazer uma síntese: escrever prova em poesia porque não saia em prosa e eram poemas longos e aquilo foi muito recorrente e as pessoas reconheciam aquele conhecimento impresso naquela linguagem; um primeiro assim maior eu fiz uma maquete porque eu tinha que ler dois livros que faziam propostas pra pensar a Educação física escolar, um que tinha uma fundamentação mais das ciências biológicas e outro da ciências humanas e eu falei "ta bom, o que eu posso fazer com isso"? Falei "Imagine uma escola. Uma escola é um lugar que tem espaços construídos, mas tem uma coisa que é velada, que é oculto, mas que ela é o centro da escola, que é assim, qual a concepção que eu tenho de ser humano? O que eu espero que o ser humano aprenda aqui dentro? O que é a vida dele lá fora?" Ai eu concebi essa maquete que tinha as paredes em acrílico e tudo em miniatura e desde o primeiro contato com a escola os pais iam, mas ele só podiam ir se os filhos fossem porque os filhos que estariam naquele espaço. Ai montei essa maquete que trazia o espaço pra cultura, pra arte, pra linguagem, pra invenção, pra criação, sala de Educação física tinha uma sala fechada, quer dizer, o que tava sendo colocado naquele primeiro momento, a Educação física não é quadra, quadra é um dos espaços. A Educação física não é só esporte, esporte é uma das possibilidades e aquilo de forma figurada ali e bem palpável na maquete com texto de locução com a secretaria apresentando aquele espaço, que eu chamava essa escola de integração humana... foi uma primeira coisa palpável de uma maneira de expressar a Educação que eu acreditava. E ai depois disso teve um quebra cabeça gigante, que é um material que eu uso até hoje, mais de vinte anos que foi mais ou menos que partiu dessa pergunta: "o que eu já aprendi na Universidade? Se eu tivesse que dar aula hoje eu faria o que? Eu começaria por onde? Eu ensinaria o que? O que eu já aprendi?" E ai eu percebi uma dificuldade muito grande que era minha e de outras pessoas de integrar aqueles saberes, desde um tipo de conteúdo, uma proposta metodológica, conhecer o que os alunos já sabiam antes de ir praquele lugar,

qual era o objetivo deles, o que eu tinha de disponibilidade de material, de espaço e aí nisso fui construindo um pouco dessa ideia de um quebra cabeça de conteúdos. O professor ao se formar ou no processo de formação precisa enxergar essas relações. E aí esse quebra cabeça quando eu criei era uma coisa, levei desmontado, monta e aí era redondo e o texto em espiral porque o conhecimento não se dava de forma linear, tinha a mistura de imagens e textos, que vem ser uma coisa sempre muito forte na minha vida. E aí a surpresa foi que fiz o material pra uma disciplina que até hoje eu uso nos mais diferentes contextos. E ali tava posto quando eu entreguei essa maquete que foi primeiro que esse trabalho, mas foi pra mesma professora, ela falou assim e eu tinha descoberto uma coisa que é importante, o trabalho é feito pra mim e não é feito para a disciplina, para o professor muito menos pra nota. A nota é uma consequência desse processo. Então nesse processo de entrega outras coisas surgiram. Eu tinha já começado a fazer pesquisa no primeiro ano de faculdade. Por um trabalho que eu fiz bem feito eu recebi convites de diferentes professores e no primeiro momento eu trabalhei com a professora Vilma Lení Nista-Piccolo, que foi uma pessoa que me acompanhou de perto toda essa trajetória, me dava possibilidades de criar e ao mesmo tempo me ensinava de maneira palpável e concreta a pensar ciência, a fazer ciência. Foi ela que me orientou depois no mestrado e no doutorado. E aí acho que o ponto maior assim chave dessa defesa desse processo da licenciatura e do bacharelado, que eu fiz os dois, mas vamos falar mais da monografia em licenciatura foi começar a pensar o seguinte: tudo bem, a gente tá falando da Educação física de trazer a concepção, o olhar que a ciência humanas pode prover, seja pela filosofia, pela sociologia, pela antropologia dentro dessa discussão filosófica a gente fala da ideia da corporeidade, dessa compreensão do ser humano como um todo, mas cadê? Por que as pessoas são tratadas como se elas tivesse que ficar pra sempre em cadernos brancos e não poder chegar em linhas pautadas? Por que elas ficam sempre no banco de reservas e não conseguem aprender? Por que dançar pra elas é tão sofrido ao invés de tão prazeroso? E a essa inquietação me levou a pensar que a gente tava preso num labirinto. A gente tem conhecimentos fantásticos pra pensar a Educação, a gente tem experiências diversas, a gente tem diferentes fundamentos teóricas, mas como é que eu transponho isso pra mais diferentes realidades? Aí foi pensando

nesse labirinto da corporeidade...que foi meio assim: que caminho a gente precisa fazer pra conseguir entender o ser humano de uma outro jeito? Entender que esse corpo não é somente físico. Entender que o movimento não é uma expressão concreta e palpável e não cognitiva. Existe uma maneira profunda e intensa de se comunicar nas diferentes formas que o corpo se move. E ai esse labirinto passava e a pessoa tinha que passar com esse corpo, sentir esse conhecimento, ai chegava no centro do labirinto que era todo de espelhos, mas de mosaicos, então essa fragmentação e ao mesmo tempo essa fusão e ai no final tinha um painel que eu fiz com os bonequinhos, montando, como se fossem duas imagens. Quando um professor tem uma visão muito, do ser humano muito como um objeto, como mais um, como um número é quase a hora que ele entra num espaço pra dar aula onde quer que seja esse espaço, os alunos têm números no peito, ele não sabe o nome de ninguém, ele não sabe o que as pessoas gostam, quais são as potências e os talentos que elas já trazem e ele dá aulas pra todos como se todos fossem alunos da quinta série B. E o outro quadrinho representando era esse professor que chega pra dar aula e sabe nome, ele sabe história, ele identifica dificuldades, mas não para estigmatizá-las, mas pra torná-las caminho. Existia alguma lacuna, um buraco ali na história daquele aluno que eu vou precisar... mexer de alguma forma. E ai esse... essa mistura de pensar o ser humano dessa maneira, de pensar a Educação nessa perspectiva... e ao mesmo tempo sempre me valer dessas linguagens, eu acabei pensando mestrado que eu fosse trabalhar com o desenvolvimento de materiais. Eu vou desenvolver materiais para os professores. E ai comecei a ler sobre consumo de cultura e produção de cultura e falei "Eu não posso só fazer materiais pra pessoas consumirem o que eu produzo, eu preciso fazer com que elas produzam. E ai durante o mestrado esse caminho foi mudando e eu fui estudando essa ideia de produzir, de fazer com que as pessoas produzam juntas, que elas criem e que é muito melhor porque vão fazer coisas que eu jamais faria sozinha, então essa ideia de trabalhar mesmo em grupo. E foi quando eu propus pensar um site que levasse esse olhar mais amplo, levasse essa Educação física que ta fervilhando dentro da Universidade, mas que não para a sociedade ou não é vista pra sociedade com a profundidade que ela tem. E ai pensei toda a fundamentação de um site que um dia fosse feito com e não para. Então com crianças, adolescentes, com

jovens que hoje, lançado agora em 2014 é o Conectecrie Educação Física... que tem... você mesmo é parte desse processo... esse processo de criar produtores de conhecimento. E aí o doutorado eu fui...eu tinha já começado a ler sobre inteligências e achei que era importante estudar mais e fundamentar a maneira com o que eu pensava a aprendizagem, com o que eu considerava esse ser humano de múltiplos potenciais e que a vida que ele tinha fazia diferença, não pra deixar aflorar, mas permitir com que respire. Assim...eu posso ter uma possibilidade imensa de desenhar, mas não tem lugar que eu possa respirar o desenho. Só que o meio do doutorado foi mudado de percurso por um encontro. Eu... brinco assim, que contrariando todas as orientações de foco, imersão, doutorado você não faz mais nada, num se envolve, num pensa e num lê e não busca eu fui dar um curso para professores numa escola especial porque eu achei que eu não podia esperar sair do doutorado pra cumprir um papel de compartilhar o que eu vinha estudando. E aí nesse curso que eu dei para professores na escola especial, era uma escola assim pequena, do lado da escola agrícola em Itajubá, eu comecei a conversar com as professoras, também tinha voluntários porque eles tinham uma sala de marcenaria e eu perguntei...assim...lembrando da menina do caderno branco que nunca chegava no caderno de pautas como as crianças se sentiam estando ali porque boa parte delas tinha sido excluída da escola, não só porque não conseguia sair do caderno sem pautas, mas porque não consegui escrever...e...aí nesse rolo de passar pra frente o que não se sabe, como é que essas crianças se sentiam ali. E elas disseram que nunca tinham perguntado isso. E aí dessa pergunta elas fizeram um vídeo, gravaram durante a semana as crianças falando. Saiu de tudo, como o menino falava que odiava a escola, aí batia na carteira e falava assim "oh é duro, em casa eu tiro leite, eu mexo com as galinhas, aqui..." Aqui é quase, se a gente ir pra lá, voltando pra história do menino, é repetir a mesma letra da mesma forma até pra ver se aquilo entra algum dia em mim, só que não tem mais espaço pra entrar em mim, eu to embrutecido de repetição, eu to embrutecido de não consegue, você não pode, pra você não dá, você é diferente, de uma forma pejorativa principalmente. E aí um menino virou e falou "Eu acho que a escola devia deixar expressar a arte". Quem é esse menino? Por que ele fala assim da escola e da arte? Não, é porque ele tem nove anos, ele tá há mais ou menos cinco anos na escola

especial, a gente sabe que ele é inteligente, mas ele não consegue aprender a ler e escrever, mas desenha muito bem. Pois me dá os desenhos, eu quero ver esse negócio. Ai quando eu comecei a olhar os desenhos, cada cena, cada página e cada caderno um história completa. Eu falei assim "Esse menino escreve desenhando", ta aqui, ele escreve...ta toda a estrutura, tem passado, presente, futuro, consequência, desdobramento, ta tudo aqui. Ai eu falei "Chama o menino e a mãe que eu vou conversar com eles". E ai eu vou fazer um parênteses pra voltar&. Eu não trabalhava com alfabetização, eu tava ali para falar sobre inteligências, pra mostrar o que eu tinha estudado a partir da teoria do Howard Gardner de inteligências múltiplas, também coisas que eu vinha construindo de outros estudos sobre inteligência, principalmente na interface com a aprendizagem humana. Podemos, não podemos, o que conseguimos, porque um é mais lento outro é mais rápido, um consegue e outro não consegue. Por que de repente eu passo dez anos pra aprender uma coisa e um dia, em meia hora aquilo sai. E eu falava um pouco de tudo isso, falava desse olhar de corporeidade, então o corpo humano não é físico, aquilo não é concreto e quando eu sinto, quando aquilo é visceral, que eu experimento. Eu posso dizer assim "pense no escuro, pense como você caminharia nos escuro". Ou eu posso dizer assim "Vem cá, deixa eu te vender". E ai antes que fale qualquer coisa você pode ter já as mãos geladas, o corpo inteiro duro e você já não sabe aonde você ta. Não é a mesma coisa e isso é um pouco o que me movia. E nessas leituras de inteligência eu tinha lido a história de uma menina, no livro do Campbell & Campbell sobre inteligências múltiplas e que contava a história de uma menina que não conseguia ler e escrever, dentro dessa melancolia profunda ela tinha tentado suicídio, dizia "eu não quero. tenho dez anos e não quero ir pra escola". E eu lembrava dessa história que uma professora começou a perceber que ela se mexia e pediu com que ela criasse as letras com o corpo. E eu falei "é isso". O conceito da teoria, do marco teórico, a partir da visão das inteligências é que existem rotas de acesso. Eu uso o movimento, eu vou partir do desenho. Se eu pegar o desenho que ele desenha e do desenho construir letras eu vou construindo a imagem dessa letra e esse som e ai palavra existe. Ai nessa conversa eu mandei chamá-los, contei um pouco dessa história e disse pra ele assim "Você é muito inteligente". Ai ele me respondeu "Então eu não sou débil mental? Eu sou

normal?". Eu digo assim...entre aquela resposta... qualquer coisa que eu poderia dizer pra ele depois disso... passou um mundo. Eu voltei naquele caminho de sair de Itajubá, passar pelo Rio, entrar pelo sertão, ver a seca, chegar no Ceará, me deparar com uma praia. Eu vi quando eu subia a montanha e percebia que as casas tinham vários tamanhos. Eu lembrei como a escola era boa. Eu amava a escola. Ia pra escolar passando mal, ia pra escola doente, não queria faltar na escola. E como é que aquele espaço que era pra ser de paixão, de amor, de aprendizagem, de desejo... virava tormento. E aí eu falei pra ele assim "eu não sei porque você não sabe ler e escrever eu só sei que você pode e que você é muito inteligente". E chamei pra ele fazer uma oficina de desenho no projeto, aquele projeto que eu comentei um pouco... que entre as ações incluía fazer a minha biblioteca com acesso às crianças, os jovens da comunidade, do projeto que chama Projeto Adolescente, que eu dei aula. E ele deu a oficina de desenho, no final fez um desenho ao vivo. A psicóloga e a diretora da escola acompanhando, assinaram... aquele retrato eu falando no palco, no microfone. Aquilo era fevereiro de 2003, ele voltou pra escola, eu voltei pra disciplinas do doutorado. Mas eu não era a mesma pessoa, eu não podia mais fazer a mesma tese, eu tinha conhecido aquele menino. E aquele menino era quase como a sensação da pergunta que eu não fiz, pra como aquele menino do meu lado na pré escola se sentia porque ele não conseguia e eu queria fazer alguma coisa e parece que naquele momento não era o meu papel, eu não sabia o que fazer. Eu resolvi que eu ia mudar de tese e começo a tese contando essa história e dessa história eu vou fazer esse percurso entre como é que a gente foi levado a ver ou não ver a inteligência, porque a gente foi construído por um olhar muito restrito do que é o ser humano e se eu amplio esse olhar, eu amplio o jeito de aprender e se eu amplio o jeito de aprender eu tenho que ampliar o jeito que eu avalio. E aí fazendo esse caminho todo e escrevendo sobre isso eu acabei conhecendo um outro menino com uma história bem semelhante, só que esse já tinha vinte e um anos e esse não tava no colégio, então eu me propus a ensiná-lo a ler e a escrever usando aquilo que eu achava que era...vamos sentir no corpo. Então um dia, por exemplo, peguei a sala, que quase geralmente, alguns pisos são quadriculados, com azulejos de vários tamanhos. Se eu disse assim "Você só pode ficar em um azulejo desse, você não pode sair dele em hipótese alguma"

e você olha ao redor e vê que a sala é grande, mas você tá recebendo uma ordem de ficar ali e eu pergunta pra ele "Como é que você se sente?" ele falava "É angustiante!" Eu falava "é isso". Quando a gente não consegue aprender e por muito tempo e a gente olha ao redor e tá todo mundo aprendendo menos a gente é angustiante. Eu não posso negar isso, eu tenho que lidar com isso. Eu vou ensinar a lidar com isso e a construir que o problema não sou eu. Não sou eu que não posso em mover naquela sala. É que existe uma estrutura que me amarrô naquele espaço, mesmo que não visivelmente. E esse amarrar é um pouco de uma das aulas que os alunos até contam que marcam eles. Assim... eu chego e amarro todo mundo na carteira, fecho a boca e falo "Perceba". E aí esse sentimento de aprisionamento ele tá permeado no modelo de escola que a gente construiu. Eu tenho medo de errar, medo de não conseguir, medo de não fazer o que o professor quer, medo de ser o último, medo de não dar certo ou eu pergunto pra que eu vou aprender isso, isso serve pra que, vou usar em que coisa da minha vida. Aí eu vim embora pra Campinas, fique trabalhando nas coisas do doutorado, aí três meses depois eu tava visitando Itajubá, casa dos meus pais na época e tocou a campanha era o menino, a psicóloga e o pai... pra contar que o menino tava lendo. Isso a gente tá lá em 2003. Ano seguinte era pra contar que ele tinha voltado pra escolar regular. Aí mais ou menos, acho que em 2007, em 2008 ele me achou pelo MSN e começou a conversar comigo pela internet, escrevendo. E algum tempo depois era pra me contar que tava aprendendo música, depois pra contar que tava trabalhando numa lan house. E agora em 2014 é pra contar que entrou na faculdade. Então assim... ele me ensinou que não dá pra ser omissos. A omissão social, pelo outro, ela fecha os destinos como se as pessoas tivessem decretadas a não ser capazes, não se formar, não aprender. E muitas vezes não é nada disso. Não houve uma oportunidade plena de experimentar o conhecimento, aprender a fazer relações ou mesmo, a gente...uma coisa às vezes que é muito forte e os professores não observam, é ficarem atentos. Você pode ter um aluno que consegue escrever muito bem, mas se você pedir pra falar na sala, você acha que são duas pessoas ou o inverso, pode ter alguém que fala super bem e você fala escreva, aí você fala "não é possível" ou então você pede pra alguém "dança esse conhecimento" e fica todo mundo extasiado aí de repente você fala "cante" e num sai som.

Então... é...esse caminho e... quando eu cheguei na Universidade Federal do Ceará, agora em dois mil... agosto de 2011, pra dar aula... é... existia um percurso já percorrido néh. Eu fiquei nove anos na METROCAMP em Campinas, trabalhei com diferentes disciplinas... dei aula de Compreensão e Análise de Texto, de História da Educação Física e do Esporte, Psicologia da Aprendizagem, Ética e Desenvolvimento Profissional, Estrutura e Funcionamento do Ensino. Como sempre brincava na época, assim... quais são aquelas disciplinas que historicamente acabam sendo mais maçantes porque elas exigem uma leitura, são aulas expositivas, tradicionalmente. E ai eu recebia o presente e falavam assim "faz ficar legal". E aquilo pra mim era sempre maravilhoso porque eu sou muito dinâmica, eu não assisto uma palestra, uma aula expositiva...assim...pode me sentir viajando pelo mundo enquanto assisto, mas posso as vezes não ter esse sentimento, posso sentir que a coisa podia ser de outra forma. E... ai quando eu cheguei na Universidade Federal eu tinha a possibilidade de trabalhar com a disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação Física, era a primeira vez que eu trabalhava essa disciplina. Mas... de uma forma ou de outra ela tava sendo construída nas outras disciplinas que eu fui trabalhando. Por que eu dizia assim "O que eu vou querer que um aluno de primeiro semestre aprenda? Ele vai ser professor, ele pode escolher ser profissional, ser personal, ser treinador, mas ele vai trabalhar com o ser humano. Como é que ele vai olhar pra esse ser humano? O que ele vê nesse ser humano? Ele vê limites? Ele vê diferenças que estigmatizam? Ele vê que alguém não consegue porque não repete perfeito da primeira vez? O que ele vê?" E ai todo o caminho sempre foi em cima desse fazer ver, sentir pra fazer ver. E é dessa forma que eu ia pensando cada aula, pensando o processo da disciplina. Eu preciso registrar o que esse aluno sabe no primeiro dia, como é que ele expressa o que ele sabe, o que ele espera daquele lugar porque se eu não mexer com essa expectativa ele vai perder mais tempo nas primeira aulas tentando entender o que eu to fazendo ali do que aproveitando o que a gente ta fazendo ali. E ai depois disso... é... várias coisas aconteceram. Eu não sei se eu me estendi demais nesse momento (risos).

Fabício: (risos). Vai indo...

Tatiana: É pra seguir néh? É... porque você tinha pedido pra eu contar um pouco quem eu sou e da minha história e...

Fabrizio: É... Mas... É... chegar nesses pontos assim mesmo. Porque... a minha pesquisa ela é isso néh. Ela é esse trabalho de relação entre corpo e aprendizagem. Inicialmente a ideia era conversar com professores do Ensino Médio pra saber deles dessa relação, saber como eles trabalhavam. E ai veio essa angústia, essa frustração de saber que eles nem imaginam o que é isso. Nem imaginam como isso é possível. E... ai eu resolvi mostrar o que é, como isso é possível néh... assim... a partir da sua experiência, vamos dizer assim da sua metodologia de ministrar aulas néh. E agora já se fazem dez anos que você ta nesse caminho e que você relata. Ai você pode falar mais um pouco... assim... que é dessa mudança do foco do ensino pro foco na aprendizagem. E...você pode falar um pouco do que é essa mudança de foco e o que é essa aprendizagem que você diz néh, que ela é ativa, experiencial, sensível, humana, encarnada. O que é que isso tudo significa assim na.... num aprender mesmo. O que é que isso é importante...

Tatiana: É... Eu lembro, voltando mais da experiência na adolescência, eu tava dando aula de dança... e toda aula de atividade corporal ela é mais visível que o caderno néh, porque o caderno eu tava olhando pro menino, pode ser que ninguém mais tivesse olhando. Mas se fosse provavelmente uma aula de Educação Física ou uma aula de dança, ele não conseguiria passar invisível no seu não aprender. E eu tava um dia dando uma aula de dança e percebendo assim... não adianta eu repetir um movimento pra essa pessoa, ela ta com vergonha de se mexer, ela ta inteira travada, se eu falar rebolar, ou por exemplo, rebolar é de mulher e como homem eu posso rebolar ou não? Tudo isso podia ta passando por ele. E ai eu lembro que eu fiquei tentando pensar um jeito com que ele aprendesse a dançar. Ai eu pedi para que ele fechasse os olhos e fui construindo um caminho. E foi uma das primeira vezes que eu lembro de forma muito palpável... é... que... ele conseguiu. Eu chorava vendo ele dançando. Não vou contar em detalhes, mas desde criar tarefa pra casa, pra pensar dentro do chuveiro e segurar a mão naquela parte do corpo e sentir

o que é mexer e repetir o movimento e sentir o movimento e tentar perceber como é que esse movimento podia ser leve e ai por diante. É uma das minhas primeiras experiências assim... no Ensino Superior se fala um pouco desse registro... é.... o primeiro dia de aula, as vezes as pessoas acham "hoje é o primeiro dia, só vai apresentar e todo mundo vai embora, não tem nada". E pra mim é o dia fundamental porque ele é o contato. E esse contato com o outro... quem ta chegando na aula? De onde veio? o que espera aprender aqui? O que traz? E ai nesse primeiro mapeamento que eu vou anotando esse desenha, esse gosta de cantar, esse gosta de escrever, esse aqui morre de vergonha de falar, esse aqui fala o tempo todo se alguém deixar, como é que é isso. E ai eu traço como se fossem metas de aprendizagem individuais que eu identifico e vou propor como desafio pra cada um deles. Eu tenho o conteúdo que eu tenho que trabalhar, mas eu tenho esse quase como um caminho paralelo que é o que eu posso trabalhar dele durante esse processo do conteúdo, dele ou dela, desses alunos. E assim nas primeiras aulas eu tento perceber assim...depende das disciplinas, se é compreensão e análise de texto eu preciso saber quem consegue refletir um texto ou quem ainda faz uma leitura muito literal. Ai eu pegava um texto bem curto e diferente, ai as vezes eu falava assim, distribuía e falava "leiam, menor tempo possível, menor tempo possível". Ai chega o primeiro dia de aula todo mundo quer ser o primeiro, o que acabou ou quer mostrar pro outro, as pessoas ainda não se conhecem. Ai eu falo "acabaram de ler, acabaram de ler, devolve. Ótimo, agora contem o que tinha no texto." Ai começa um a olhar pro outro, um a olhar pro outro. "Mas peraí, vocês não leram? O que vocês consideram leitura? Agora eu vou devolver e vocês vão ler, no menor tempo, mas vão ler entendendo o que ta ai e se apropriando". Então é um pouco desse movimento, eu proponho uma atividade e faço com que eles tomem consciência do que ele sabem, quanto eles sabem, como eles pensam, o que fica estranho de aprender, de entender e ai volto com esse processo e esse ir e vir vai acontecer durante todo o semestre. Às vezes eu crio quase como hoje eu falo máscaras ou formulários de registro desse primeiro... desse percurso. Então eu chego na disciplinas de filosóficos "O que pra mim é corpo hoje, o que é alma, o que é espírito, o que é mente?" E ai eles escrevem ou desenham isso, depois eu começo a fazer mais atividades e dali algumas aulas eu vou falar assim "Tudo bem, o que é corpo hoje, depois que a

gente percorreu alguns filósofos, alguns conceitos históricos." Se eu não fizer esse registro fica misturado. Você acha que lembra o que você pensava, mas pode ser que você nem lembre porque isso já está misturado com o que você aprendeu. Então uma das coisas quando o foco é a aprendizagem é o registro do processo de cada aluno, que não tem uma estrutura padrão, mas eu preciso ter esse primeiro, alguns momentos se isso for um fechamento de um ciclo ou de conteúdo e esse final, que eu tenho chamado de retrato. Se eu for fazer um retrato final que retrato é esse? E aí algumas disciplinas, nesse tempo de trabalho, já tem uma estrutura mais ou menos, que eu mantenho estável, que eu não vou chamar fixa, ela ficou estável. Porque se cria uma história e uma expectativa de que você vai entrar naquela disciplina e vai fazer aquele trabalho. Então no fundamentos filosóficos que eu tava contando é um pouco do pensar esses conceitos, essas palavras, depois o que é corpo pra mim, o que é o corpo do outro, como eu sinto meu corpo e aí eu vou chegar no final da disciplina e vou fazer uma avaliação escrita só? Muito mais pensar que ela fosse objetiva pra achar um certo e um errado, porque o certo e o errado eu to buscando o que eu ensinei pra vê se o outro repete ou responde. Mas se eu quero buscar a aprendizagem, eu quero saber como você se apropriou, que relações você faz, não só se você sabe. E aí eu fui construindo o que eu chamei de mapa do percurso filosófico. É um caminho, uma pessoa aqui nunca tinha tido contato com nada da filosofia, outra tinha. Outra pensava corpo muito fortemente ligado à formação religiosa que tem. Então o percurso filosófico de cada um deles pra que eles ao final pensem e voltem lá aquela pergunta que eu falei a um tempo atrás "Eu sou professor, como eu vejo o ser humano?" E aí essa ideia do mapa do percurso filosófico ela foi... de certa forma ela é inspirada naquela experiência que eu tive na escola. Quero falar sobre abelhas, eu não preciso só escrever sobre abelhas. Eu posso tirar fotos de abelha, botar um... produtos vindos da abelha, eu posso trazer como se produz um mel, eu posso falar da sociedade das abelhas e dos papéis. E todas essas questões envolvem minha compreensão sobre aquele conteúdo. Então o mapa do percurso filosófico tem várias coisas e dentro dessas coisas tem a descoberta... é... que eu falo que é muito profunda, porque quando eu começo a trabalhar e aí acho que talvez esse seja um ponto... as pessoas vêm de uma experiência de ensino. Existia alguém que sabe mais pra ensiná-las, existia alguém que

dizia o que estava certo quando era ensinado o que era pra ser aprendido. E ai de repente você chega e fala pro aluno "Vamos criar! Vamos escrever! Vamos dançar! Vamos cantar!" Mas como? O que é pra fazer exatamente professora? Então são perguntas que voltam lá na história do quadrado e de amarrar e de manter aprisionado que aprisionam. Então pra alguns alunos eu vou primeiro ter que fazer com que eles encarnem a liberdade e ai eles vão criar. Quando eles deixam de perguntar como eu quero e invertem a pergunta assim "o que eu posso fazer com aquilo que eu sei? O que eu conheço que eu posso construir?" Eu falo que esse processo ele é um pouco desse exercício de se descobrir e se revelar, por isso. As vezes eu nem sei que aquilo que eu desenhava podia se transformar em conhecimento. Eu nunca tinha relacionado meu desejo pelo teatro pela possibilidade de poder encenar um tema ou um tópico. E outras possibilidades. E ai nesse sentido, nesse caminho, assim...eu sempre falo "algumas desestabilizações são necessárias." Essa primeira que a gente não vai aprender uma única verdade e nem um jeito certo de pensar as coisas. A gente precisa aprender coerência e adequação. Segundo que eu posso fazer de várias formas. Que forma é essa? A que preferencialmente me leve pra maior complexidade, aprofundamento, que mostre a relação, aplicação na realidade. E ai nesse processo de aprender também essa importância de você dar retorno pro alunos. Por que seu texto não ficou claro? Por que a hora que você falou a impressão que eu tenho é que são mais observações de senso comum e você ainda não leu os textos de aprofundamento. E percebendo isso. E essa relação do encarnar, do sensível, da experiência...eu num sei assim...dizer como isso exatamente começou, mas eu lembro...talvez essa história do menino pra mim como memória é a mais antiga, volto lá nos cinco, seis anos. Se eu pudesse sentir o que ele sente ou se a professora sentisse o que ele sente ela trataria ele diferente. Ela acharia um outro caminho. E ai esse disparar foi se completando quando eu produzia algum material e via quando as pessoas passavam por aquela experiência e nossa eu nem tinha pensado que pudesse gerar isso. Vi que a experiência tinha um poder de latência intenso. Quando eu comecei a ler as questões da corporeidade do Merleau-Ponty, essa compreensão e comecei a ler a teoria das inteligências múltiplas algumas pista mais palpáveis foram aparecendo praquela olhar. Então eu existo e eu existo no mundo. Esse mundo me afeta.

Eu sou afetado por ele. Eu preciso aprender a tomar consciência e compreender isso que está se passando em mim. Quando a gente fala em inteligências, uma questão que aparece como central é a situação problema, que volta o foco na aprendizagem. Eu tenho que propor uma situação, nessa situação você vai usar os conhecimentos que você já tem e você vai construir outros. Se você tiver conseguindo fazer essa ponte, fazer essa interação, isso vai demonstrando de que forma você tá compreendendo e se apropriando. Eu já peguei alunos que eram brilhantes, brilhantes na sensibilidade, na maneira de se apropriar do conteúdo, na relação com o que faziam e eu olhei pras suas provas e falei "eu não posso dar nota pra isso". Alguma coisa aconteceu que essa prova não traduz o que ele sabe. E a tendência da gente usar é que traduz. A prova como um instrumento que naquela hora, naquele tempo, todos estiveram o mesmo momento, mas o que ele estava passando? Então uma das vezes que isso aconteceu, dava aula no ensino superior, quando...eu peguei e mandei chamar o aluno. E falei "O que aconteceu? A sua prova não é o que você fez." Esse é um exemplo. Ai nesse dia ele falou "Não é porque minha filha tava nascendo na maternidade e eu não quis faltar a prova". Eu falei "mas você não ficou em nenhum dos dois. Você não tava aqui por inteiro e você não tava lá Então nessas situações é melhor ir lá. Faz aqui depois, em que você esteja inteiro." Então eu percebia que essa relação de experiência ela tava interligada com esse processo de inteireza, de entrega, de profundo contato. E outras coisas tantas que foram acontecendo. Eu... às vezes... por exemplo... esses alunos, principalmente quando tinham dificuldade de aprendizagem. Se eu falasse "explique o que eu falei aula passada". Sai o silêncio, num sai nada. Mas se eu falo "você lembra o exemplo que eu dei? Você lembra do que eu fiz aqui na sala? Você lembra o trecho do filme que a gente assistiu?" "Ah, foi isso". "Então tá, agora vamos organizar esse conhecimento, vamos organizar isso". E ai eu percebia que existia uma memória que se... com que ela penetrasse e ela gerava um campo, um campo pra esse conhecimento ser aprofundado. E isso geralmente ficava muito mais forte do que se eu falasse toda a teoria e pra esperar que isso virasse um campo pra aprofundamento. E ai isso foi se tornando... assim... talvez... é... algumas coisas que tornaram esse processo um pouco mais maduro foi durante o mestrado, nessa ideia de criar os materiais, eu diziam assim "Mas eu não quero me embrutecer com a

ciência. Eu to sentindo que eu to me fechando nesse universo pra pensar o ser humano." E ai uma amiga que viu as coisas que eu criava, que eu produzia, que tinha estudado comigo, que viu o quebra cabeça, que viu a maquete, que viu o labirinto, falou assim "Por que você não faz aula de arte? Tudo que você faz é artístico!" Num é que verdade, nunca tinha pensado nisso, porque até aquele momento pra mim eu não tava fazendo arte, tava fazendo Educação. Eu queria criar um lugar, um objeto ou um espaço para as pessoas terem a dimensão de como eu pensava aquilo ou no labirinto eu queria que alguém passasse por aquelas imagens e fosse vendo cenas que constroem um jeito de pensar o corpo humano. E ai nesse percurso foi quando eu comecei a fazer aula de arte e ai comecei a estudar sobre imagem, comecei a estudar sobre material didático. Como é que eu construo a realidade pro outro, como é que eu faço pensar sobre determinado contexto. E o grande laboratório, que foi a primeira exposição "De Olhos no Mundo", depois "Na Ponta dos Dedos" também, agora já em 2013. Mas "De Olhos no Mundo" em 2008 eu comecei a produzir as obras. Eu falei "o ser humano precisa o que?" Ele precisa aprender a ver, a se ver, a ver o outro e a ver o mundo com todos os sentidos. Por quê? Porque a gente é uma sociedade da visão cega de si mesma e do outro. A gente nega a existência do outro, a gente nega o potencial do outro, a gente nega o nosso próprio. Então eu falei "eu já sei. Eu vou tirar a visão e ai com a visão eu vou ver o que as pessoas constroem quando elas tocam. E eu comecei a conceber as obras, as esculturas, ai eu fui dar conta de que tudo que eu fazia era tridimensional, que tudo era tocado, ai comecei a estudar isso, que já tinha ali uma potência em ação. Quando eu fiz essa exposição "Nas Pontas dos Dedos" entravam as crianças, os adolescentes, os adultos e vendados. Tem uma filmagem que eu tenho de dois alunos da METROCAMP que foram pra essa exposição, um argentino e um brasileiro e eles tocando essa escultura central que era maior, eles ficavam um conversando com o outro. E era interessante porque eles tavam vendados e ao invés deles olhares pra peça, eles olhavam pro lado como se eles tivessem que ouvir melhor o que tava sendo dito. Ele ficava assim "mas o que é isso? Caramba! Parece áspero. É uma árvore? Mas tem um buraco. Isso não chega à lugar nenhum". E eles tocavam e tocavam aquilo e tocavam e os dois falando ai pegava um pedaço. Então ali fica muito palpável do que a gente fala de uma sociedade moderna

que aprendeu a achar que a soma das partes vira o todo? Num vira. O todo é a relação. Num era muito melhor um aluno entender, as vezes muito mais palpável ele entender esse conceito de uma visão moderna construída nesse modelo da soma das partes pro todo que não é o todo, porque não vejo contexto, não vejo as relações, pensar que a questão da complexidade convida a um outro olhar. E ai quando eles tiraram a venda e voltaram na escultura e falaram "eu não acredito". E ai existem alguns aspectos que são sérios, por quê? Porque a tendência das pessoas é falar assim "Nossa... prum deficiente visual deve ser horrível porque ele num entende, porque tudo é escuro". Mas escuro é pra você. Escuro é pra qualquer um de nós que não tem experiência construída de forma plena. Se eu aprender a construir forma, tamanho, volume, textura, cor, eu vou ver isso, vendado, de olhos abertos. E... ai eles quando se depararam e ficaram olhando. Na verdade era um ser humano de nove meses deitado de cabeça pra baixo com o cordão umbilical numa mulher. Uma barriga aberta. Que diabéisso? Não é melhor essa expressão. Você corta depois. Mas era como se fosse assim eles falavam "que coisa é essa que eu to tocando que eu não sei o que é?" É um pouco... o que é o ser humano que eu to tocando que eu não sei o que é? O que é o ser humano que eu to deixando de tocar porque eu não sei o que é? E ao mesmo tempo nessa exposição eu vou pegar quantos exemplos, esse é um deles, os dois tocando juntos. Entrou um professor, um professor de biomecânica, mas com uma formação em Filosofia e ele começava a tocar as obras e dando nome pra obras, sentido pra obras e verbalizando o que ele tava pensando enquanto ele tocava nas obras. E uma das monitoras, que tinha sido minha aluna, a Lucineide, ficava assim... e eu atrás filmando e ela falava "ele ta adivinhando! Como que ele ta adivinhando se ele num ta vendo?" E ai entrou uma terceira visita que foram senhoras de EJA, de Educação de Jovens e Adultos, sendo alfabetizadas à mais de 60, 70 anos. E tudo pra alguma delas ou era santos ou eram bichos. Elas não viam formas humanas. E ela falava "Como?" E ai nesse percurso a gente teve mais uma visita, por exemplo, de pessoas que têm deficiência visual e eu sempre falava assim "Não vai ler o Braille antes. Você vai primeiro tocar, depois você ler o Braille." O processo é a experiência. Não é descobrir o que é a peça, eu tomar consciência de que eu construo realidade à medida que eu to em contato com o mundo. Se eu não parar pra pensar e pra identificar se essa realidade que eu

construí é a realidade mesmo, é uma realidade que eu to fazendo com que exista eu vou me relacionar no mundo com aquilo que faça com que exista e não com o que ta posto. E ai esse terceiro falava assim "Nossa, consegue fazer tudo". O elemento escuro ou o elemento depender do tato num era o mais importante, aquilo fazia parte da relação cotidiana. E ela chegou e falou pra mim assim "Tati, agora eu entendi o quê que significa quando a aprendizagem é significativa. O mundo não existe pra pessoas dependendo dos conhecimentos que elas não tiverem". E ela fala assim "Isso agora faz sentido". E a gente foi percebendo...assim...o que eu sei sobre mim, sobre o mundo, sobre o outro, sobre a história, sobre a filosofia, sobre a sociologia, a antropologia ou a ciência, a medicina não importa...me permite ver coisas...ou me cega. Mas ela me permite ver coisas. E se eu não tenho conhecimento... posso não perceber nada disso. Então esse processo de estudar a percepção como a interpretação da realidade, por quê? Porque ela mistura as nossas memórias, as nossas experiências anteriores, o meu estado emocional. A emoção entra na aprendizagem, ela não ta distanciada. E a gente tradicionalmente pensou o ensino da razão, o ensino pela racionalidade. Não existia emoção interferindo, não existia experiência individual interferindo, não existia intenção interferindo. E ai quando eu fui concebendo e construindo e refletindo essa Educação que busca atribuir sentido, que busca reconhecer que o outro existe, que o outro é parte desse processo de aprendizagem. Não só é parte no sentido que eu não vou magicamente achar todos os caminhos pro outro. O outro vai começar a construir caminhos comigo. A hora que ele percebe que tem uma lacuna eu falo "Tudo bem, o que a gente poderia fazer pra que você aprendesse? Onde para? Onde trava? Onde dói? Onde é estranho? E ai a gente vai resolvendo essas questões. E uma coisa que muda e voltando lá naquele primeiro ponto é o tempo. O tempo de aprender não é o tem do qual a gente está acostumado atribuir. Quando você ta respirando o conhecimento, quando você se sente convidado, autor, parte importante, necessária, instigado você aprende coisas que se eu tivesse passado cinco horas falando estaria ao redor de você, quase como uma névoa, um vendaval e não entra. Então o que eu comecei a perceber é que quando o aluno vivenciava o conceito na experiência corpórea, na experiência de múltiplas linguagens, no uso de outros recursos ele conseguia atribuir sentido. Ai o

desafiador é que isso não é igual para todo mundo. Então eu tenho que ter numa aula várias linguagens e vários sentidos. Eu comecei a perceber assim, que alguns conseguiam contar o que eu fiz, mas eles não sabiam porque eu tinha feito aquilo ou que conteúdo eu tinha trabalhado na hora que trabalhava aquilo. Lembro que uma das primeiras vezes assim que eu falei "Como é que eu vou fazer os alunos perceberem que, por exemplo, dentro da discussão de inclusão e diversidade há o desconforto? A ideia de que eu preciso me encaixar e que eu não me encaixo porque eu só me encaixo no mundo de normais se eu sou normal, no sentido literal, nesse momento, não é nem a classificação." Ai eu cheguei na sala de aula e falei "acho que eu já sei. Eu vou virar todas as carteiras de cabeça pra baixo...e...todas e quando eles entrarem eu vou falar "se acomodem." E a primeira coisa quando você muda uma sala que você ta muito acostumado a trabalhar com ela de um jeito é o olhar de estranhamento. Se você ficar sentado lá no fundo observando é uma diversão, ai fica aquele ar de interrogação. "O que aconteceu? O que mudaram aqui? O que tão fazendo?" Eles ficaram olhando praquelas cadeiras e eu falei "Se acomodem. Podem se acomodar. Sintam-se à vontade." É isso que a gente faz. A gente tem um mundo padrão que algumas pessoas não vão conseguir se acomodar bem, confortável e a gente nem percebe isso. E ali a gente fez a aula inteira pra pensar o que é realmente, o que significa pensar em inclusão. Então... eles relatavam... que ali assim... às vezes o aluno falava assim "agora eu consegui entender. Agora eu consegui entender porque era isso". E ai tem uma construção que não é linear. Tem algumas leituras, por exemplo, "O Mestre Ignorante" de Jacques Rancière, que conta a história do Jacot foi extremamente inspirador pra mim. Porque as vezes eu ficava aflita "Nossa, será que eu tinha que seguir um caminho?" Uma das primeiras aulas que eu dei como convidada no mestrado da Unicamp para dar aula ai no final as pessoas diziam assim "mas é tanta coisa que eu não entendi porquê". E pra mim tava claro, porque que eu passei o vídeo e do vídeo voltei pra experiência e da experiência fui pra pergunta e da pergunta fui pro outro e pra pessoas aquilo não se fazia. Falei "acho que eu tenho que explicar porque que eu vou pensar isso ou eu tenho que fazer uma atividade e dar o tempo deles processarem essa atividade, fazerem relações com essa atividade e depois eu passo pra uma outra atividade. E "O Mestre Ignorante" era esse caminho...

todo mundo tem uma coisa que sabe e ai volta a rota de acesso do Howard Gardner. Eu vou partir daquilo que sabe pra chegar no que não sabe e não no que ignora pra dizer o que não pode saber. Eu não preciso ser um mestre explicador, que e é um pouco do conceito tradicionalismo de ensino. Eu posso...eu lembro que às vezes algumas aulas eu falo "Não acho que é importante que hoje eu dê uma aula expositiva, que eu explique isso", ai eu faço o caminho, pra mim, todo didático, expliquei o conceito, do conceito pro contexto, do contexto na aplicação ai no final eu pergunto "o que isso sabe me responder? O que ta errado?" E ai de repente quando eu ao invés de fazer isso eu entro na sala de aula de cadeira de rodas pra dar aula e faço a pergunta no final e eles conseguem fazer as relações. Um pouco... que diziam.... que assim... eu entrava com uma mala de possibilidades, que uma coisa que sempre mexia era esse processo da curiosidade. "O que tem na aula hoje? O que vem na mala hoje? O que vai acontecer hoje?" E acho que pra eles o mais surpreendente e acho que isso tem uma relação com o mestre ignorante, com essa obra e com a ideia do emancipador é que eu não preciso ta na aula também, não no sentido que eu possa sair, mas, por exemplo, eu vou viajar e eu não queria cancelar a aula com vários feriados, então eu mando cartas. Eu escrevo a carta um ai eles vão lá leem e fazem uma coisa. Ai a carta dois, a carta três e ai pode ser que da carta dois para a carta três haja um texto e que eles têm que ler juntos, discutir esse texto, entender esse texto pra conseguir fazer a tarefa que eu vou trazer na carta quatro. Quer dizer, eu não estou presencialmente ensinando, mas existe uma intervenção que eu construí pra que eles aprendam. E a aprendizagem ela exige que você perceba que o outro está ali ou que ele não vem. O aluno que sumiu uma aula, duas aulas. É problema dele? Eu num sei. Eu acho que também é meu problema. Não no sentido de resolver por ele, mas de perguntar, mandar um email, ligar. "Você ta faltando". E várias vezes assim... em várias situações que isso aconteceu era interessante o aluno dizer assim "nossa, ela sabe que eu existo, eu tenho um nome, eu falto, eu chego atrasado". E coisas que eu fui assim burilando em várias leituras sobre aprendizagem humana, sobre maneiras de pensar a didática, o que seria importante na relação professor aluno. Esse é um pouco... esses são alguns elementos.

Fabrcio: Nesse processo... assim... até eu entrevistando as pessoas elas falam muito disso... assim néh "A Tati me ver. Ela sabe meu nome. Ela sabe o nome de todo mundo no primeiro dia de aula. No segundo dia ela... no primeiro dia eu vou embora e ela diz 'tchau, fulano'". Então... como uma coisa bem simples néh, parece que muda muito a relação pra aprendizagem. Eles falam "na escola eu era o número doze. O professor dizia 'número doze' e eu dizia 'presente'. Aqui não, aqui eu sou o fulano e a professora me chama pelo meu nome e quando eu falto ela sabe néh e ela quer saber porque eu falto". Então parece que essa relação de importância. O que parece que no modelo tradicional, assim, na nossa Educação básica parece que eu sou, como você disse, eu sou mais um número. E o que é que esse número vai representar pra escola, por exemplo, no número total de alunos que passaram no vestibular. E... assim... é unânime todos relataram assim... no começo eu falo "o que é importante?" "Não, ela sabe meu nome, ela sabe que eu toco violão e ela pergunta como é que tá a minha banda e ela pergunta porque eu não trago a música pra tocar aqui na sala de aula enquanto na escola o professor dizia que 'menino larga o violão, vai estudar'". Então como perceber isso na aprendizagem, como é que isso pode ser... coisas tão simples pode ser na verdade tão relevantes, a pessoa se sentir parte daquele contexto.

Tatiana: Você traduz um pouco isso. Assim... a gente vem de uma história educacional que eliminou o que a gente considerava supérfluo ou não importante ou não apropriado. Isso tá ligado à maneira também como a gente pensava o que é a vida, o que o outro, o que é a realidade. Eu gosto muito dos textos do Jorge Larrosa, do Tomaz Tadeu da Silva, do Stuart Hall sobre identidade. E assim... como é que eu reconheço o outro como legítimo outro? E aí volta lá quando eu falei dos dois exemplos no final do labirinto. Eu na maquete, no meio da maquete, se eu sei o nome, se eu sei a história, se eu sei o que a pessoa gosta eu posso ajudar com que ela aprenda. Eu não posso fazer com que o outro aprenda de forma mais plena e profunda se eu não souber quem é o outro. Eu posso fazer com que várias pessoas aprendam determinados conteúdos, as vezes sem saber o nome de ninguém. Existem pessoas que conseguem fazer isso, mas também quem tá lá tem um propósito de aprender, isso é mais comum quando tem um propósito. Por exemplo, você

ta fazendo um curso específico pra um concurso, você foi atrás daquele conteúdo, então você se coloca já como aprendiz e você se propõe a absorver tudo que está sendo ensinado. Mas a escola muitas vezes as pessoas acham que nem deviam estar lá. A universidade, por mais que eu preste o vestibular e vá, as vezes eu vou, que é muito comum e eu dou aula a catorze anos no primeiro ano, a gente escuta assim "Mas porque que eu vou ter isso?" Porque a visão que ele tem de mercado de trabalho exclui aqueles conteúdos, então ele não quer aprender porque ele não vê sentido, aí quando o contexto é esse, essas outras relações em que eu vou querer saber porque, como, onde, o que traz de dúvida, o que traz de medo vai ser necessário pra que esse campo se abra pra aprendizagem. Aquilo que eu vou compartilhar, ensinar. E... eu lembro assim... eu gostava de ter nome. Eu tive uma experiência na escola que eu tinha nome, eu tinha sobrenome, eu tinha história. Então quando eu comecei a ler nesse período, dessa história da pré-escola e do primeiro ano eu era a Tatiana Passos Zylberberg. Eu tava vindo do Rio de Janeiro, eu era a carioca que chegou em Minas. Eu era neta de poloneses. Qual era a minha história? Até meu avô que fugiu com a família na guerra pra não ter o genocídio. Genocídio? Que aconteceu lá? Longe, na tal chamada Segunda Guerra, Primeira Guerra, em outro país, lá na Europa? A tendência que a gente aprendeu é essa. A gente aprende a história do outro como distante da nossa. E aquilo pra mim era uma prova: "não, eu posso num tá lá, eu posso nunca ter ido lá, na época nem tinha ido ainda, mas aquilo faz parte da minha vida. E faz parte da minha vida não pra me estigmatizar e pra me definir, porque esse é um problema, as vezes e o que é mais comum, as vezes as pessoas falam que os professores sabem os nomes das pessoas que aprendem mais e dos que fazem mais bagunça, todos os outros ficam no limbo. Eles não têm rosto, eles não têm nome, eles não dão trabalho. E isso eu também sempre achei muito excludente. Eu achava importante saber meu nome, saber o que eu gostava. Eu tive pessoas que fizeram isso por mim. Eu tive professores que fizeram isso por mim. Eu num tinha dificuldade de ler porque eu tinha dificuldade de ler. Eu tinha dificuldade de ler porque eu tinha, eu me sentia diferente falando carioca e todo mundo falando mineiro. Aquela pronúncia me tornava diferente. E eu queria me sentir mais próxima dos outros, então falar era um exercício de estranhamento, que é uma das categorias que a gente pensa na questão da

identidade e diferença é o estranhamento. E a tendência nessa relação de aprender o nome pra falar é pra dizer "Nossa, aquele fulano ali é muito bom, aquele lá vai dar trabalho, anota esse nome porque ele vai dar trabalho". E você não fala "Olha, vai nesse aqui, descobre, ele fez uma sacada genial". Por exemplo, nesse exemplo você trouxe agora a pouco a gente conversando sobre o violão néh. Deixa a música lá fora, para de jogar futebol, não pensa no videogame, tudo fica lá, você ta na escola agora, esquece tudo isso. E as visões que consideram o contexto social, consideram tudo isso. E ai é um pouco de como a gente foi pensando a estruturação da escola da Racionalidade. Eu posso desenhar, eu posso correr, eu posso brincar, eu posso pintar, eu posso fazer teatro quando eu sou criança. Eu comecei a entrar nos domínios dos conteúdos tem que ser sério. E sério é leitura escrita e a gente vai tolhendo chances de desenhar, chances de pintar, chances de colorir, de dançar, de compor. E eu lembro alguns momentos que eu. Lembro que uma das primeira vezes, o primeiro semestre na UFC eu passei e o aluno desenhando. Se eu tiver com a perspectiva daquele modelo de não é pra fazer isso essa hora eu falo "para agora" ou tem gente que fala "sai da sala, você está me desrespeitando". Eu olhei... "o que você ta desenhando?" "Não é porque não para de vim essa imagem sobre o conteúdo. Eu to desenhando o que eu to vendo." Eu falei "ótimo, pra semana que vem traga desenho de todas as coisas que a aula vai começar por ai". Então eu inclui isso que o aluno traz e não inclui o que o aluno traz pra falar assim "oh, como eu valorizo". Eu me surpreendo, se eu não tivesse feito isso jamais eu teria algumas representações tão complexas em desenho daquilo que vinha falando. Eu nunca tinha pensado naquela imagem. Então existe o outro. E o outro não existe pra absorver o que eu passo. O outro existe pra aprender comigo. Eu posso saber mais de algumas coisas, mas o outro pode ter apropriações que eu não teria sozinha. É por isso que a gente diz geralmente quando você ta numa relação de ensino aprendizagem verticalizada existe uma distância e uma sobreposição. Quando eu vou pra relação de ensino na horizontalidade, na verdade quando eu falo isso eu to pensando no aprender, existe uma troca. Eu tenho o meu papel, eu não preciso ser autoritária pra ter autoridade. Eu não preciso gritar. Eu não preciso desrespeitar o outro pra ser respeitado. Isso tem a ver com os valores sociais. Assim... o que eu espero, como é que eu espero

que as pessoas ajam? O que eu espero que elas gostem, como elas se sintam? A cultura tradicional da escola focada no ensino pode ta mesclada com uma cultura da invisibilidade. Pra mim a cultura da aprendizagem e do sensível e da experiência é uma cultura da visibilidade. O outro existe pra ser visto. O que ele faz é pra ser visto. Então o trabalho não é pra mim. Por que o mapa do percurso é compartilhado e apresentado? Porque se eu pegar o trabalho e levar pra mim só eu vejo, é um desperdício. Se eu compartilho com a turma. Ah vamos produzir um documentário, me entreguem até tal dia, não! Exibição dos documentários. A hora que um assiste o do outro, que assiste o do outro, que assiste o do outro... Foi muito legal porque eu fiz agora esse semestre na disciplina de Práticas II, por exemplo. Eles "nossa, quando filma no vento faz barulho porque você não avisou?" "Avisei, eu expliquei tudo isso. Mas percebe quando você assiste e começa ver a diferença de qualidade do som? Você não vai mais esquecer, mas você esqueceu do que eu disse ou nem se apropriou do que eu disse." E saíram discussões riquíssimas. Então essa possibilidade de cuidar. Eu gosto muito dessa expressão. Algumas coisas que eu li, que eu trago na construção do meu trabalho vêm do terceiro setor. É um Educação do cuidar. Não é o cuidar de fazer pelo outro, mas é um cuidar de fazer junto, observando como o outro está fazendo por ele mesmo. Acho que é por aí.

Fabrizio: E... como você falou que eles se surpreendem, que eles se descobrem e se revelam, mas eles também se surpreendem. Eles relatam de que... "como foi possível criar isso? Foi me dada a chance, foi me dado o desafio e eu consegui criar. É trabalhoso, mas me dá prazer. É trabalhoso, mas no final os 50 alunos apresentaram um mapa do percurso. Os 50 alunos criaram mesmo tendo provas de outros, tendo sete disciplinas pra fazer, mas eles fizeram e ficaram muito bons e talvez se tivesse mais tempo fossem melhores". Se surpreendem com um menino que faz um monólogo sendo que na disciplina como um todo ele ficou muito tempo calado porque ele é tímido, veio do interior e tava meio perdido e apresentou um monólogo em que todo mundo se emociona. Esse fato de se surpreender também néh. E... você falou uma palavra lá no começo da fala que era... você viveu em ambientes de convivência, viver com o outro. A sua sala de aula é um ambiente de convivência? A escola não vive ambientes de convivência... nesse processo?

Tatiana: É... essa... voltando a história um pouco desse aluno néh. No mesmo exemplo que a gente tava falando do desenho e tão lá desenho e eu vou falar "Para porque não é a hora". As vezes eu pego uns textos e os textos geralmente eu crio alguns códigos. Eu vou lendo, pra ser mais rápido, como são muitos alunos pra fazer algo individualizado eu comecei a marcar assim: o texto é reflexivo? Ele usa conceitos já mais científicos? Ele usa conceitos do senso comum? Ou ele ainda é uma visão muito de resumo? Ou é uma visão só de senso comum? Mas apesar de senso comum tenta ter um olhar reflexivo? Eu vou fazendo esses códigos. Ai eu tento de uma aula pra outra, pra que esses alunos que fizeram o texto mais reflexivo leiam, pra eles perceberem assim, no mesmo tempo, na mesma hora, mas eu não digo isso. Digo "oh, selecionei alguns pra gente compartilhar". Ai, as vezes eu vou e entrego e falo "leia". E ai naquela hora eu posso fazer algumas coisas "vai ter que ler sim". A tendência é que a gente faça isso. A outra é você expor menos. Então falar, isso discreto, porque ele ta fazendo assim e dizendo assim "não deixa ninguém ver que eu to fazendo assim, eu não quero, não quero que ninguém veja que eu não quero". Ai ta bom, mas depois, na hora que todo mundo vai embora "vem cá. O que acontece? Você não quer ler? É difícil ler? O que ta se passando? Porque você vai ter que falar em algum momento. Isso que você fez é muito bom, então não pode ficar só pra mim. E é diferente se eu ler o que você fez e de você ler o que você fez". Isso que acontecia lá na primeira aula, vai um trabalho, vai um trabalho, vai um trabalho até na última aula que esse aluno diz pra ele mesmo "eu preciso falar, mas ele não precisa pedir minha autorização porque ele ta se autorizando a ter voz e vai e ele assume essa voz. As vezes eu coloco essas coisas no bilhete: "assuma a sua voz, assumo o que você sente, assumo o que você construiu, isso é tão bacana". E como a gente vem daquele cultura de que existe um jeito bom, um jeito melhor, parece que tudo que você faz criativo não vai ser bom. Então... esse é um exemplo que ta muito recente, que aconteceu esse semestre. Existem tantos outros assim. De repente a pessoa fala assim "eu nunca dancei, mas já que você me propôs eu vou aprender"; "eu nunca cantei". Ai volta, que eu acho que esse é um aspecto importante da gente relacionar o seguinte, a teoria das inteligências, por exemplo, é uma teoria psicológica. Ela fala de diferentes tipos de inteligência e

como a gente tem um olhar, voltando aí a história da fragmentação, um olhar mais cartesiano, a gente tenta pegar e continuar na fragmentação. Aí fala "a pessoa é boa nisso eu vou continuar fazendo isso, a pessoa tem essa facilidade...não". É pra transitar, são rotas, são acessos, são caminhos, são possibilidades. Então... às vezes na disciplina de inteligência, por exemplo, que é uma disciplina optativa, eu falo "vai ter que aprender o que nunca conseguiu, vai ter que ser esse semestre, vai ter que usar com alguém que você tenham aqui, com as coisas que você tem pra aprender". Porque o que é aquilo que a gente tem de mais forte nesse processo? Ah tentei uma vez, tentei duas, tentei três, não consegui, não serve pra mim, não nasci pra isso. E essa frase que parece tão banal e que é banalizada nos nossos discursos cotidianos ela é cruel. Porque eu constato que eu não nasci pra ser aquilo que eu aparentemente não consigo no primeiro contato. E a gente aceita isso. E quando você trabalha esse processo de construção da aprendizagem do outro, o outro principalmente, porque a gente tá falando de uma experiência de aprendizagem, mas que eu tô formando professores. Então se esses professores não forem capazes de verem a si mesmos, como vai se ver ao outro? Se eles aceitarem essa constatação de que no meu círculo de convivência alguns serão bons nisso outros serão bons naquilo, alguns conseguirão, outros não conseguirão, eu vou congelar as pessoas e quando alguém não conseguir eu vou falar "tá vendo". É mais um exemplo de que não consegue e não o inverso. A convivência tem uma outra coisa fantástica e acho que essencial que é ver algo diferente do que eu pensei no mesmo espaço de tempo que eu pensei. Tem aquela atividade que é o escrever sem pensar. "Vamos escrever, tem que encher uma página, vamos escrever, escrever até encher a página". Aí pára. Aí eles percebem o que? Alguns ficam presos: "não sei o que escrever, não consigo escrever, por que ela tá pedindo isso? estou com fome". Tá preso nisso. Outros fazem textos inteiros. Outros escrevem sobre um assunto particular. Então eles percebem que no mesmo tempo, numa mesma atividade, eles fazem caminhos tão diferentes. E, geralmente, esses que ficam escrevendo mais tempo, "tô pensando, não sei o que escrevo, não sei se tá certo, não sei o que é pra fazer" são os que quando começam uma prova escrita ficam um tempão parado. Eles não sabem por onde começar. Eles perdem um tempo, as vezes perdem meia hora, quarenta minutos olhando

pro papel em branco. Ai eu tenho que chegar, as vezes chego antes disso, as vezes deixo esse tempo pra falar "olha só você ta à meia hora lendo as questões. O que ta passando? Você acha que não sabe? Você não sabe por onde começar? Você já escolheu vinte caminhos e descartou todos. O que está acontecendo?" Ai nesse sentido a avaliação também é parte desse processo. Desse processo em que vem à tona o que eu já sei e vem à tona como eu me sinto. Já me sinto pronto? Eu tenho medo? Tenho receio? E a convivência tem uma coisa bacana quando as pessoas têm voz que é elas aprenderem umas com as outras, sem que isso esteja planejado. As vezes um exemplo que um aluno dá faz com que o outro tenha um acesso ao conhecimento de uma forma que eu não consegui muitas vezes expressar. Isso também acontece.

Fabrizio: E... e você se preocupa com essa aprendizagem para além da sua disciplina? Porque você possibilita isso, você possibilita autonomia, liberdade e a criação. Agora no primeiro semestre, mas ele vai ter um percurso de oito semestres néh e talvez não encontre professores que permitam isso néh, que voltem aquele modelo de que...

Tatiana: É engraçado néh? Porque eu sempre achei que o jeito que eu pensava a Educação e a aprendizagem era muito palpável. E o fato dela não acontecer de forma mais recorrente em outras pessoas são os alunos que me narram. Eu sei que existem visões diferentes. Mas as vezes eu me assusto com algumas visões muito ainda distanciadas dos alunos, que acredita que o aluno realmente não vai aprender. Que isso ainda habita os espaços de Educação. O que fica, por exemplo, uma coisa que eu tenho percebido é que a disciplina termina, mas a relação não. Então a hora que eles precisam ler outra coisa, entender melhor, tirar uma dúvida eles me procuram em qualquer canto do mundo. Periodicamente eu recebo vídeos, fotos, chamadas, mensagens: "to trabalhando, quero te contar isso. To fazendo tal coisa, to vendo aquilo". Mas quando eu comecei a dar aula que nem ta nesse espaço que a gente ta pensando porque os primeiros dois anos eu dei aula pras Engenharias néh. A gente ta pensando na experiência com a formação em Educação Física. Mas quando eu dei aula pra Engenharia e eu lembro que eles chegaram um dia muito angustiados com uma prova que eles tinham feito que todo mundo tinha

ido mal, muito mal. Assim, praticamente boa parte tinha tirado zero e aquilo não tava sendo questionado. Eu dizia pra eles o seguinte "enquanto as coisas não mudam ao redor, mudem a forma de vocês lidarem com as coisas. Talvez no início seja a alternativa que vocês tenham. Então se um professor tem uma avaliação extremamente restritiva não adianta você brigar com ele, com o sistema, apenas. Você vai denunciar isso, você vai buscar outras formas, você vai dialogar com isso, mas você pode tentar entender qual é o tipo de avaliação que ele faz e o que ele espera de você. A gente tá dentro de um sistema, a gente tá preso nessas relações. Esse é um caminho quando eu não tenho contato, possibilidade de falar. A outra... quando eu construo os espaços pra falar e pra contar como o aluno tá aprendendo pra mostrar o que ele fez. Tem sido as vezes reações bacanas quando as pessoas falam assim "nossa, eu não consigo pensar com essas linguagens, me ajuda a pensar minha disciplina assim? Me ajuda a fazer minha avaliação?" É um caminho que acabou acontecendo em paralelo que é um pouco essa relação de... eu não vou chamar nem de formação de professores, mas de diálogo com professores. Por pessoas que de repente falam assim "Me dá uma ideia? O que eu posso fazer pra fulano aprender isso? O que eu posso fazer pra tal coisa". Então quando existe esse espaço também já surgiram coisas muito boas que aí você vai somando à essas experiências. Mas acho que também não é pra gente cair na armadilha de achar que essa proposta ou essa maneira de pensar, essas metodologias ativas que consideram a voz do outro, o corpo do outro, a ação do outro, a história do outro sejam as únicas formas. A gente tem aulas expositivas que podem ser instigantes. A gente não pode negar as outras coisas. Eu acho que não é restringir. Acho que o grande problema não é de que maneira essa Educação ocorrer, mas é o que ela possibilita. Ela possibilita com que eu crie? Ela possibilita com que eu produza? Com que eu produza coisas que vão transformar a sociedade? Ou que eu levo esse conhecimento pra algum lugar? Então tem essas questões... que eu acho que também são importantes. Acho que esse é ponto, assim, que ficou forte. Tem coisas que eu fazia que eu sempre achava normal, eu achei que todo mundo tava fazendo, lógico que todo mundo vai trabalhar com outras... tantas coisas tão se discutindo a anos sobre avaliar de várias formas, usar diferentes recursos. Aí alguns alunos que ficaram amigos e ficam próximos falam assim "néh tão

assim não". Eu até to envolvida com a relação de formação de professores, mas... e ai eu tenho percebido isso. Quando eu fui dar aquele curso pros professores lá no final eu dizia o seguinte "Mais importante ao meu ver, num primeiro momento, do que eu compartilhar uma metodologia, uma outra forma de avaliar, uma estratégia que funciona é mexer com o olhar". Como eu vejo o ser humano que está diante de mim? Todos aqueles sentados. Como eu vejo o que chega atrasado? Como eu vejo o que senta todo relapso? Como eu vejo aquele que chora? Como eu vejo aquele que faz careta? Como eu vejo aquele que eu acho que me ignora? Então esse olhar ele permite as vezes construções que eu jamais poderia imaginar se eu fosse fazer uma relação. As vezes as pessoas falam assim "Nossa, eu parti daquela ideia que você deu, mas eu fiz assim, de outra forma". Eu tenho entendido isso. Os alunos em outros momentos quando eles se descobrem e se surpreendem com o fato de poderem criar, é difícil eles andarem completamente de ré. Eles passam a criar. Se eles não tiverem espaço numa disciplina, eles se metem num projeto, se metem num curso extra, criam uma outra coisa, eles fazem com que isso transite. Mas ele tem lá... na memória... de que se surpreender e fazer algo novo é bom. Alguns deles se perguntam "se eu posso fazer isso porque eu vou continuar fazendo tudo igual?"

Fabrizio: E isso é aprender de corpo todo?

Tatiana: Também.

Fabrizio: E o que mais? O que significa essa expressão?

Tatiana: É engraçado néh essa coisa de você falou de aprender com o corpo todo. E... ai parece ser difícil falar isso só em palavras, o que é coerente. Mas... tem lembranças das aulas que eu ministrei, por exemplo, ou compartilhei e trabalhei com os alunos... é... que eu também tomo consciência de como eu sai de lá, como eu entrei. E quando a gente aprende de corpo todo não há uma linguagem única, a gente não falado tempo do relógio, é um outro tempo, a gente não fala de fazer o mínimo, a gente fala de fazer o máximo, de fazer junto, de fazer sentido. Mas é assim... é perceber que existe uma memória

daquilo que você aprendeu que você não narra num texto. Eu... eu lembro que teve uma vez que eu tava ministrando um curso pra professores dum projeto que a gente ia fazer e ai eu dizia que... essa aluna, que já era professora, ela falava uma palavra, vários gestos e voltava na palavra. Se eu não soubesse ler os gestos eu não lia tudo. Então quando eu falo de aprender com o corpo todo é um convite à essa leitura. Eu leio o que não ta escrito, eu leio o que eu não posso ver à princípio. Eu percebo que o mundo não é mais a mesma coisa pra mim. Quando as vezes eu tenho um conteúdo memorizado eu vou usar aquilo no dia que aquele conteúdo memorizado daquele jeito for necessário. Mas quando esse conteúdo ta impresso, eu vou reconhecer ele em diferentes lugares. Eu lembro um aluno contando que é um barato, dessa turma agora desse semestre, ele foi prestar o ENEM também, eu num sei, ele falou assim "professora, parece que a senhora tava lá do meu lado. Eu li a questão e vi você falando comigo, você falando comigo. E ai eu ia enxergando as coisas e lembrava do vídeo". Ele falava assim "Você tava lá, você foi comigo fazer a prova". Então essa é uma maneira de dizer: aquilo que eu aprendi veio, tava ali, presente ao meu redor, como se eu pudesse ver, como se eu pudesse escutar, como se eu pudesse tocar é como se tivesse junto comigo sempre. Então cria quase como uma conexão atemporal daquilo que é vivido. Que essa relação é um pouco do que a corporeidade vai convidar, desse corpo que é vivido, desse corpo que existe na relação com o mundo, na relação com o outro, na expressão das diferentes linguagens. Então... voltando a história da aprendizagem ter sentido, umas coisas que eu fui lendo durante o doutorado falando assim "Pra que eu vou ensinar isso? Vai fazer o que com isso?" Essa é uma pergunta muito constate. AS vezes a gente dá respostas especificas e outras vezes a gente da respostas mais amplas, conceituais, interligadas. Mas... alguns momentos... o aluno fala "eu não explicar isso que você me ensinou, mas eu posso dançar?" Ou ele produz um vídeo, faz um recorte de imagens e de histórias e de cenas e de vozes fabuloso. Mas ele não sabe explicar exatamente o que tava se passando ali ou como ele fez. essa relação de aprender corporalmente... é um caminho que... assim... acessa uma compreensão diferente da compreensão racional e lógica das coisas. Voltando lá no de olhos no mundo e no escuro ou mesmo qualquer atividade que eu faça as vezes vendado. Vou pegar um aluno, por exemplo, do semestre passado,

2014.1. A gente fez uma aula dançando no escuro. A aula não era sobre dança. A aula não era pra ninguém aprender só a lidar com o escuro e não se sentir frio e gelado. Mas como é uma aprendizagem que afeta, esse corpo inteiro, que esse ser humano que a pessoa é, pode trazer à tona coisas. Então pra alguns é a primeira vez em que o escuro não foi escuro. E se torna a ser uma primeira vez de muitas. Aquilo que... eu lembro que alguns alunos lá quando eu mostrava os bonecos, ia contando a história, falavam "nossa, quando eu vejo alguém de cadeira de rodas na rua eu lembro daquilo". Esse semestre mesmo eu entrei de cadeira de rodas e a gente ia falar de corporeidade.

(pausa para ir até a cozinha beber água e comer alguma coisa)

Tatiana: A gente tava falando dessa aula que entrei na cadeira de rodas néh? Ai eu entrei na cadeira de rodas e eu podia falar várias coisas, primeiro tem aquela observação assim "o que vai acontecer, o que vai acontecer, o que vai acontecer". Ai nessa hora entrou um aluno atrasado ai eu falei "vem cá, por favor, preciso de ajuda". Ai olharam assim, todo mundo observando. "Dança comigo. Como é que você dançaria comigo agora?" E ai naquele momento tem que achar uma solução. E o que é mais comum, a gente ta usando um exemplo, que é a paraplegia, se não, fosse a tetraplegia que envolver outras coisas, mas o que esse futuro professor de Educação Física pensa sobre esse corpo que se locomove na cadeira? E algumas das vezes o que aconteceu foi... não tem como dançar ou então pegar a minha mão ou primeiro néh, pegar atrás da cadeira e me chacoalhar. Eu falei "não, eu quero dançar rosto no rosto". E ai pegou, virou e ficou de frente. Eu falei "não, mas eu quero dançar de outra forma". E ai fui pedindo "como é que a gente pode fazer?" Então, quando a gente fala dessa aprendizagem... assim... que é corporal, existem também uma relação de se sentir o outro. "Nossa, se eu não pudesse me mover e quisesse dançar e alguém chegar sem ver solução pra mim eu não ia poder dançar". Agora quando alguém ver solução eu passo a ter chance de fazer isso. Esse é um pouco desse movimento de... de estar ali... de reconhecer o que aconteceu ou ao mesmo tempo nesse campo de latência eu lembro quando dei aula na Federal de Itajubá pra Engenharias foi uma das

primeiras vezes que foi a primeira experiência, mas dois anos depois, mais ou menos, eu recebi um email de um aluno "agora eu entendi porque a sua aula era daquele jeito". E a aprendizagem quando ela é nesse processo da experiência e no corpo e tá ali... ela...as vezes... o tempo de latência dela é maior, ela pode fazer sentido pra algumas coisas e outros depois, mas ela tá ali. Diferente de uma informação, uma informação conceitual que eu tenha. É como se criasse um campo... um campo de memória viva, vívida. E aí... elas ficam em ebulição. Quando você tem contato com algumas coisas elas tão bem próximas e você incorpora mais delas, uma outra perspectiva delas.

Fabrizio: E... como é que essa ebulição... ela pode chegar assim... na Educação básica, reverberar isso que você faz no IEFES (Instituto de Educação Física e Esportes) e sair dos muros da Universidade. Você falou e eu concordo muito que a escola era pra ser um lugar de paixões, de criações, mas ela aprisiona, ela faz com que o aluno não queira ir. Mas como tudo isso pode ser possível? As pessoas sempre falam também assim "ah, mas isso, essa forma de aprendizagem, essa metodologia é muito fácil na Educação Física". Como é que isso pode ser nas Matemáticas, nas Físicas?

Tatiana: É difícil assim fazer... a história do difícil é engraçada néh? Quando eu comecei a dar aula eu falava pros alunos assim "quando a gente fala em difícil parece que a gente não vê saída, quando a gente fala em impossível a gente vê saída, mas vê que vai ter desafios, que vai ter alguns caminhos". Algumas transposições diretas eu vou tentar voltar a alguns exemplos e outras são especulativas. Mas... vamos sair da sala de aula. Eu tenho que ensinar meu pai, meu pai é uma geração que não tem contato com computador, a entender como se arquiva uns documentos nas pastas, como se usa um HD. Como eu faço isso? Ou eu quero que uma pessoa entenda como vai arrumar um espaço, uma sala, uma estante. Como eu faço isso? Ou eu quero que alguém saiba descrever a que são dos ruídos, dos atritos dos ventos ou que entenda que o lixo que é jogado do lado de fora não vai magicamente prum lugar e de lá ele não desaparece. Então qualquer coisa que eu queira que alguém aprenda me convida a pensar como eu vou fazer com que ele compreenda isso. Nesse sentido, não importa de que nível escolar eu esteja falando, de que contexto,

se eu to no público, se eu to no privado, porque eu vou partir do que precisa ser compreendido para que aquilo seja aprendido. A partir dai eu posso me valer das mais diferentes coisas, dos mais diferentes caminhos. Eu lembro que na exposição no "De Olhos no Mundo" eu tava com um grupo de visita do hospital psiquiátrico e mais uma vez se a gente vai por um olhar tradicional, alguém que ta fora dos domínios do uso da razão em todo tempo como vai entender um conceito racionalmente? A gente pode pensar dessa forma simplista. E eu queria mostrar pra eles que os sentidos que trazem do mundo, aquilo que a gente escuta, ai tava chovendo, eu pedi um guarda chuva, abri o guarda chuva grande. Então em muitas coisas, independente do conteúdo que eu esteja falando, quando eu penso a aprendizagem eu penso numa imagem. Existe uma imagem que pode ser importante que eu construa para que a pessoa se aproprie daquilo, mas pra isso eu preciso ver se ela ta enxergando a minha imagem ou que imagem ela enxerga. É muito comum quando você pensa que um conceito é simples, você explica uma vez. A Educação da explicação ela faz isso. Não, basta você ir ali, vira ali, põe o outro e pronto, foi? ouviu? Vou repetir, vai ali, fica ali...então não é linear entre aquilo que eu escuto e como eu me aproprio daquilo. Então se eu vou pensar isso pra ensinar matemática, pra ensinar física... percebe que a gente vai saindo da maneira de pensar pelos conceitos e a gente passa a pensar pelos processos. Então eu preciso saber de onde ele ta partindo, preciso ver quais são os recursos que eu tenho pra que ele entenda e preciso pensar nas várias linguagens pra que ele expresse isso ao final. Criança surpreende. As vezes a gente se surpreende porque ela quer se movimentar, porque ela ta agitada, porque ela quer falar. Mas... como eu vou fazer com que alguém aprenda um determinado movimento ou conceito, o quer que seja. A gente fez o espetáculo corpo agora o seis e tinha uma criança junto, nove anos... e... foi interessante que ela falava assim "eu queria usar a fita (de ginástica rítmica) mas eu nunca fiz nada com a fita". Ai chegou perto da pessoa que ela sabia que dominava "Me ensina quatro movimentos?" Foi lá, aprendeu os quatro movimentos e colocou esses movimentos na atividade. Então o que ta acontecendo nessa perspectiva? Eu não vou ter que ensinar os quatro movimentos profundamente e treinar com ela pra que ela se aproprie, mas o desejo de saber os quatro movimentos, o contexto que usar esses movimentos é interessante movimenta

a apropriação deles. Quando eu trabalhava com esse projeto de jovens do ensino médio eu falava também "O que eu vou fazer no primeiro contato?" Porque o primeiro contato é importante. "Ah, vou falar sobre as relações no trabalho, sobre ética, o que quer que seja". Mas onde você pensa trabalhar? Onde é que você se vê?" E aí nessa época, por exemplo, como maior parte deles eram filhos de funcionários de indústria, alguns deles se viam fazendo a mesma coisa. Não existia um futuro a não ser aquele. E alguns riscos é quando a escola ensina para aquele futuro que não seja aquele. Eu já vi assim, quando eu fui trabalhando com formação de professores, eles iam me contando o que eles fizeram na escola pública, na escola privada, com material, sem material, com recurso, sem recurso, eu fui vendo quanto é possível. Mas o que me assombrava era assim... já existia uma história contada. Eu entendo que uma Educação que considere o ser humano como sendo corpo e que tenha múltiplas linguagens e que o foco seja a aprendizagem não só é possível que ela aconteça nos diferentes níveis de ensino como talvez ela seja necessária. Se a gente pensar que o nosso propósito, inclusive como consta na constituição, de que a gente deve promover o desenvolvimento pleno do estudante, eu não vejo plenitude sem passar por essa completude, que é o corpo. O desafio pras pessoas as vezes é como fazer isso. porque o que me assusta... é quando um professor que nem entrou na escola , e isso esse semestre foi muito forte na disciplina de prática integrativa II, quando a gente começou a falar da realidade... "não, mas não vão aceitar uma proposta diferente"; "não, mas ninguém vai aceitar uma coisa que seja criativa"; "não, ninguém vai aceitar uma coisa que considera o aluno". Quem disse? Se eu chegar num lugar já dizendo, acreditando e verbalizando que ninguém vai acreditar nisso ou aceitar isso, a tendência é que eu não ache mesmo espaço pra isso. E as pessoas que eu conheço que já mudaram muitas coisas e fizeram coisas brilhantes não pensaram numa briga com esse sistema, com essa forma. Elas pensaram que elas podiam fazer. Foram lá e fizeram. Porque... as vezes as pessoas... é como outra coisa que é comum é falar "não, mas dá muito trabalho. registrar cada estudante. pegar todos esses materiais, são muitos, como é que a gente vai fazer isso". Aí volta uma coisa que eu disse num outro momento. Nessa perspectiva da aprendizagem não sou eu que faço tudo pelo outro, o outro também faz por ele. Então é um trabalho dividido e

compartilhado. Esses registros ajudam... assim... eu saber... eu ter uma planilha de quem são meus alunos, os trabalhos que eles vão fazendo, criar essa forma de códigos pra reduzir o número de elementos que eu vou olhar no registro total, fazer uma auto-avaliação e valer das diferentes linguagens. Acho que pelo mundo, pelo Brasil tem registro de diferentes concepções de Educação que tentam isso, numa forma ou de outra meu trabalho foi inspirado em coisas que eu já tive contato. Eu fiz um estágio numa escola Freinet e existiam espaços diferentes, existia o trabalho dos alunos pesquisarem, deles produzirem o jornal. Eu lembro que eu tava fazendo estágio na Educação Física, aí fiquei andando pela escola no recreio e de repente eu vi as crianças montando uma peça de teatro. Era recreio e elas foram montar essa peça de teatro porque elas queriam experimentar, exercitar, fazer aquilo. Agora... talvez a pergunta seja "como fazer isso numa escola tradicional ou como fazer isso na escola pública marcada pelo descaso, pelo desprestígio, mas... eu acho que a Educação é o único caminho... ou o caminho mais formal pra pensar o crescimento do outro. Esse professor precisa acreditar naquilo que ele vai fazer, precisa querer fazer, precisa acreditar nele. Ele precisa ver sentido pra isso, talvez ele precisa se inquietar. Quando eu falei lá um tempo atrás da omissão. Tem uma expressão do professor Nilson Machado que é muito... pra mim é muito palpável nessa perspectiva. Ele diz assim "Se você não quer ser professor, não seja. Porque ao ser professor e não querer fazer um trabalho que te preencha, que te mobilize, que provoque o crescimento do outro, talvez você possa se sentir suicidando, morrendo, matando a si mesmo, matando seus sonhos, matando seu tempo, suas possibilidades". Ele não fala com essas palavras, mas foi o que eu construí a partir de uma fala dele que chega a seguinte ideia: se eu não quiser fazer um bom trabalho eu posso promover um genocídio... porque eu vou matando os potenciais dos outros, os sonhos dos outros, os destinos dos outros, os destinos maiores, não os destinos mesquinhos, no sentido daquilo que muitas vezes dizem que pode ser. Eu lembro que nesse curso que eu fui dar, to trazendo pra um projeto social vinculado à escola pública de alunos do Ensino Médio, eu pedi para que eles recortassem o que eles imaginavam de futuro e aí um aluno não apareceu depois dessa aula. Eu falei "caramba, porque aquele aluno sumiu?" Aí eu fui atrás, tentando achar, tentando achar, inquieta com aquilo e cruzei com ele de

bicicleta no meio da rua e falei "Para!!!". Ai ele falou... pensando assim "uma mulher loira gritando de dentro de um carro. Quem é essa?" Eu falei "por que você não foi mais?" Ele falou "é porque naquele dia eu descobri que eu queria algo mais na minha vida, eu não queria fazer um curso pra ter uma chance de um emprego na indústria, eu queria mais do que isso, eu queria poder ter um negócio meu, um projeto meu, então eu tinha que fazer um movimento de mudança. Então eu fui embora porque a hora que eu sai daquela aula isso ficou muito claro pra mim". E foi, hoje ele tem a empresa dele, o negócio dele e era um menino com dezesseis, dezessete anos tomando a decisão naquele contexto. As professoras, como relatei, que dei cursos, que eu ministrei cursos, que fizeram cursos comigo e que tiveram contato com esse despertar de pensar o corpo, a inteligência, a aprendizagem, as relações, contavam... eu cheguei numa escola pra dar aula, uma delas falando, e o aluno só tinha os dois cotozinhos da perna... "ai, como é que eu vou envolvê-lo no futebol" e ai daqui a pouco o aluno vem pro recreio de skate. Ela fala "eu to quebrando a cabeça e ele já ta me trazendo a solução". Então é um pouco isso. Se a gente olhar pras questões pra se fazer uma escola, uma Educação que valoriza o outro, enxergar que o fardo ou o peso ou a responsabilidade de achar todas as soluções é toda nossa vai ficar muito difícil. Mas se a gente compartilhar, a gente consegue, as vezes, coisas que a gente nem pensava. A gente tem bons exemplos pelo Brasil, pelo mundo, de pessoas que tão buscando trabalhar com metodologia ativa. Porque eu acho que o ponto é esse. Quando eu promovo essa formação de professores dentro da Universidade ou em cursos específicos ao longo desse percurso... eu não to falando de uma metodologia, eu não to falando de um método específico ou de uma linha especifica que tenha que ser seguida. Eu to falando dum olhar. Porque quando você muda o olhar e o outro passa a existir pra você... você não vai embora pra casa tendo aula pro número 32. O trinta e dois é distante, você não precisa nem decorar, você lê na chamada. Agora quando o trinta e dois passa a ter nome e sobrenome, potencial e ta vivo diante de você eu acho que a tendência é... te convidar a achar caminhos. Uma pergunta que é muito... assim... comum ou recorrente que a gente pode dizer... é... essa busca do como. As vezes do porque que eu vou dar aula assim, pra que eu vou dar aula assim. Mas como que eu vou dar uma aula diferente ou como que eu vou envolver os alunos,

como que eu vou me propor a aprendizagem, como eu vou avaliar. Tenho buscado alguns caminhos. Tem um texto que eu escrevi tentando sintetizar assim... O que eu observo pra transformar em nota uma produção criativa de um aluno? Primeira coisa: se eu estou dentro de uma disciplina, dum processo formativo tem que ter conteúdo. E esse conteúdo tem que ter avançado, ele não pode tá preso ainda numa concepção de senso comum. Então esse é um ponto que eu vou observar. Mas como que vou observar isso no desenho, num vídeo, num teatro, num texto. Então eu estabeleci alguns desses critérios pensando "basta ser criativo?" Não, porque eu quero que ele se aproprie do conteúdo. "Basta ter o conteúdo mas repetir o conteúdo do jeito que eu falei?" Também não, porque eu quero que ele torne isso dele, que ele atribua sentido. Então se ele atribuiu sentido... de que forma? Quais são as relações que ele fez? Quais são os exemplos que ele trouxe? (tosse). Como ele escolheu ilustrar isso? Ele se valeu de uma linguagem que ela já tinha domínio ou ele estudou uma nova linguagem pra compor esse trabalho? Então, cada professor pode pensar em alguns dos elementos e muitas vezes esses elementos vão partir de perguntas e não de itens pré estabelecidos. Nessa ideia de também tentar dialogar um pouco com esse como, o que eu sempre fiz desde o início era filmar e fotografar as aulas, porque eu percebi que quando eu começava a explicar ou contar, as pessoas não enxergavam o que tava se passando ali, mas não porque elas não pudessem enxergar ou porque eu não fosse clara, é porque tudo que eu falava acionava uma memória e se a memória que ela tinha de Educação era pautada mais no ensino, era pautada na estrutura da aula fechada e tudo que envolvesse movimento, autoria, parecesse como bagunça ou dispersão ou indisciplina ela não conseguia conceber o que eu tava fazendo. Então uma maneira de fotografar e filmar era mostrar isso, era compartilhar, era uma maneira de narrar o que se passou. E a maneira de narrar não era pra que outros professores fizessem igual ou repetissem aquilo, era pra que a narrativa inspirasse outras narrativas. Então eu tenho buscado, eu tenho pensado nos últimos tempos como eu posso disseminar isso e por quê? Não porque eu queira e ache que esse seja um caminho, mas porque às vezes eu escuto das pessoas "nossa, deu pra fazer". O espetáculo corpo é um exemplo disso. A ideia de um espetáculo, geralmente é muito ensaio, muito treino e alguém que estruturou e pensou tudo e transferiu para que o outro

produzisse, repetisse ou construísse. E quando eu falo assim "não, nós vamos fazer hoje". "Quando é o espetáculo?" "É hoje. A gente começa de manhã". "Mas vai ser sobre o quê?" "Sobre o que ficou mais forte. O que você pensa sobre isso? O que você pensa? O que você sabe? Você dança? Você escreve? Você toca? Você sabe cantar?" E aí como a gente vai trazer isso pra dentro desse espaço, de tempo, com os recursos que a gente têm e o que a gente quer que as pessoas pensem nesse espaço de tempo que elas vão passar pelo espetáculo. Elas vão chegar no espetáculo vendo? Não. A gente institui que elas chegam vendadas. Elas têm o tempo de abrir o espaço da escuta. E já saíram coisas fantásticas. Mesmo assim, em momentos que alguns de vocês se apresentavam, alguns dos alunos, sem eu nem saber o que seria apresentado, existe uma reserva do tempo. "Me reserva esse lugar que eu vou nesse lugar fazer alguma coisa". E foi sempre incrível. E essa possibilidade de você falar "to fazendo isso por quê? Vale nota?" "Não, não vale nota mais. Mas vamos construir juntos, vamos fazer com que outras pessoas conheçam isso que você também faz ou se você compõe, vamos compor? Vamos tocar, vamos cantar, vamos fazer juntos". Então, assim, tem sido extremamente prazeroso construir esse espaço juntos. E quando a gente pensa em aprendizagem, a gente conversou um pouco sobre curiosidade. Acho que a curiosidade, o encantamento, eles geram quase como um convite permanente, como se eu falasse assim "onde é que você tá indo?" "to indo na aula" "o que é que vai acontecer lá" "eu não sei o que vai acontecer hoje". Então eu passo a esperar que aconteça algo novo e aí eu quero sair de lá com esse algo novo que me faça pensar alguma coisa que eu não conhecia. E esse pensar alguma coisa que eu não conhecia é quase que abrir uma porta nova. Essa abertura pra um lugar que eu antes desconhecia. E se antes eu desconhecia... que bom... a gente precisa ter menos medo do novo. Junto com o processo da curiosidade existe o imprevisível. Às vezes você planeja uma aula e fala "eu vou levar esse material, vou fazer isso". Aí você chega no lugar e tudo mudou. Aí com isso a gente tá falando de uma Educação pro que é imprevisível, quando a gente parte para as questões da complexidade, da teoria, às vezes... isso é uma das referências pra se pensar isso. A gente tá educando pro imprevisível, tá vivendo uma experiência do imprevisível. Então eu posso montar uma aula mirabolante... uma vez eu montei uma aula, pensei

em várias coisas, quando eu cheguei na aula os alunos tavam em ebulição, por quê? Porque tinha acontecido uma sequência de mortes de cobradores de ônibus e todos eles usam os pontos de ônibus, Usam esses espaços. Eu vou falar "não é assunto da aula, eu tenho conteúdo pra hoje". Ou eu vou primeiro abraçar esse sentimento em ebulição que chega, dialogar com ele. A partir dai retomar o conteúdo. Então tem coisas que já estão sendo ditas na Educação há muito tempo. Eu tenho que reconhecer o outro, eu tenho que trabalhar as múltiplas dimensões porque as pessoas não são iguais em tudo, eu tenho que trabalhar várias formas de avaliar porque pode ser que numa forma um consiga se expressar e outro ainda não. Mas ai vai um outro parêntese que é importante, se a gente continuar na mesma lógica eu falo "olha, esse aluno vai escrever porque ele tem facilidade de escrever, aquela aluna vai sempre falar, não! O que fala vai ter que aprender a escrever e o que escreve vai ter que aprender a falar, porque essa é uma noção de respeito que as vezes a gente compreende as avessas. Então... quando a gente pensa a partir desse processo da aprendizagem, se existe o outro, a história dele, o contexto que ele vive, o contexto interfere. Então tem horas que eu vou ter que abraçar esse contexto, dialogar com ele e tem horas que eu vou dizer... "a gente não vai conseguir resolver isso agora, vamos tentar aprender algumas coisas que podem ajudar a resolver isso depois". A gente busca observar isso com muito cuidado. E eu acho que esse processo do Mestre Ignorante, ele de uma ou de outra ajuda a entender isso um pouco. Porque se eu passasse o semestre explicando tudo que eu quero que eles entendam talvez eles entendessem isso e um pouquinho mais ou nem isso. Mas se eu passo um semestre provocando formas de experimentar e viver aquele conteúdo, eles podem muito mais além do que eles iriam e eles me levam junto. E ai nesse sentido, num é trabalhoso, não é complicado, é possível. É uma Educação do possível, em que as pessoas têm corpo, elas são corpo, num têm um corpo, elas são corpo, mas eu reconheço que elas têm movimento, que elas têm desenhos, que elas têm linguagens e que ao invés de dizer num é hora disso, eu falo "traz pra cá... acho que vai te ajudar, vamos misturar essas linguagens, acho que vai ser bom". E essa observação. Pensando no imprevisível, por mais que você tenha um planejamento, uma aula estruturada... eu já cheguei pensando na aula, planejando que eu ia trabalhar um recorte do filme e quando eu percebi a

relação da turma com o filme, eu falei "eu não posso ficar só no recorte, eu vou deixar o filme inteiro. Neste momento o filme inteiro é melhor do que eu tinha pensado antes, que era usar o recorte". Esse espaço de entrar na sala, de preparar essa sala, de modificar essa sala. Eu lembro quando eu lia que o ambiente de aprendizagem é importante. Cada uma das pessoas são importantes. Aquilo que elas produzem é importante. Eu provoço uma outra rota de relações. É isso que de certa forma eu tenho experimentado. E a abertura que a gente falou... é um pouco... num diálogo permanente, assim... conversar com as pessoas sobre a aula que você pensou, conversar sobre o que aconteceu na aula. Às vezes alguém tá vendo uma coisa que você não viu. E a ideia que você teve possa ser sempre melhorada. E eu só tive a noção de que tudo aquilo tinha algum sentido quando eu encontrei as pessoas alguns anos depois. Que eu acho que a docência cria esse... esse lugar outro. Você tem uma ideia do que o aluno aprendeu ao final do semestre, pela avaliação que ele faz, pelo trabalho que ele faz, pelo que ele te diz, mas quando você encontra com ele alguns anos depois ou com ela e você vê o que ele fez disso... aí você tem uma ideia mais palpável, mais encarnada e mais sensível do sentido e do significado daquele momento que vocês passaram juntos. Então... eu... muitas vezes recordo esses momentos e eu me surpreendo. Porque tem coisas que eu nem lembro que elas aconteceram da maneira com que elas aconteceram. E isso me faz melhor, isso me faz prosseguir. Quando das primeiras vezes que eu escrevi bilhete de um por um eu falava "tô cansada, porque que eu continuo fazendo, eu podia parar. Mas eu não posso parar. Eu tenho que levar isso até o final". E eu acho que se a gente tiver mais aberto pra observar a dimensão e o poder da Educação, a gente para de fazer uma Educação que reproduz e a gente passa a promover uma Educação que amplia as vidas. A gente tem... um foco de direção do olhar quando a gente fala em aprendizagem que é você conseguir captar o que impede com que um aluno aprenda, pode ser coisas palpáveis e concretas, mas podem ser coisas tão sutis que as vezes nem ele tem a consciência, como se vocês se debruçassem num processo de investigação sobre isso, juntos. Tem situações assim, que a gente comentou dum aluno que não queria ler o texto, que não queria falar em aula, mas fazia coisas fantásticas, eu falei "o que tem impede de falar? Mas não me responde. Pensa nisso". E muitas vezes aparecesse a

experiência que foi construída com o que significa errar. A gente na busca de fomentar o certo, de fomentar o bom, a gente acaba muitas vezes ridicularizando o erro, menosprezando o erro, escachando o erro e tornando o erro um problema imenso. E quando a gente tem muito medo de errar a gente tende muitas vezes a tentar menos, a deixar de fazer, a deixar de experimentar. Quando as vezes eu tenho uma atividade que eu to vendado o medo diminui porque eu não tenho alguém pra me ver, alguém que possa me ver do jeito que eu temo de ser visto. E eu também passo muitas vezes a falar "se eu errar não tem problema, ninguém ta vendo". Mas a gente não vai poder fazer tudo vendado o tempo todo, então a gente precisa fazer uma Educação que ver o erro não assuste tanto, não envergonhe tanto, não complique tanto. Eu num sei... às vezes eu fico pensando... acho que tem uma experiência concreta. Eu descobri aos 14 anos que eu enxergava muito menos do olho direito, depois mais tarde, com quase trinta, eu fui descobrir que isso era uma perda progressiva da visão, ceratocone, a perda da córnea. Talvez fosse essa brincadeira de quando eu vejo o mundo com meu olho esquerdo eu vejo tudo em detalhes, quando eu vejo o mundo com meu olho direito é um borrão só. E talvez essa seja uma forma simbólica e palpável de ver o mundo de mais de uma perspectiva. E ai eu sei que existem pelo menos duas, se em mim existem pelo menos duas, em cada um de nós existem outras duas pelo menos. Então eu não posso esperar que as pessoas reajam iguais, sejam iguais, aprendam iguais no mesmo tempo, da mesma maneira. Então... assim... nesse percurso de docência... e de... ao mesmo tempo eu continuo sendo aluna... eu tento observar isso, tento observar como as pessoas chegam, quando o corpo delas silencia, quando a mochila fica na frente, quando o aluno fica de capuz, quando ele ta de boné, quando o olho arregala com uma vontade de falar e ao mesmo tempo o corpo encolhe se escondendo disso. E muitas vezes vale eu captar aquele sinal naquela hora e chamar esse aluno pra aula, outros eu vou fazer depois, vou comentar no final com ele, com ela, mandar um email, mandar uma mensagem... assim... quase como... "percebi um movimento diferente quando existe o convite a falar, o que ta acontecendo? Podemos falar sobre isso?" E ai nessa ideia do diálogo, quando você trabalha com avaliação que também considera a criatividade, autoria eu faço sempre questões abertas. A prova, portanto, não vai ter gabarito porque eu to trabalhando com a compreensão,

com a reflexão do outro. Tem uma coisa que é pra alguns, a princípio, assusta... "mas não tem gabarito? Como é que eu vou corrigir?" Ai volta aquela mesma ideia dos critérios quando eu falei de avaliar, qual o nível de compreensão, faz relações, traz um aspecto, traz dois, traz mais, traz um exemplo próprio, repete um exemplo de aula, mas não é isso que eu queria comentar. Eu queria comentar o seguinte, se eu tenho cento e cinquenta alunos e eu fizer cento e cinquenta provas subjetivas que só existam uma resposta possível, eu vou ler cento e cinquenta vezes quase que a mesma coisa, com algumas eu considerando muito boas, mais ou menos boas, erradas ou estranhas. Mas se eu tiver cento e cinquenta provas sem gabarito, eu tenho cento e cinquenta possibilidades de encantamento, surpresa, alegria, euforia, entusiasmo, risada, porque é genial, é genial como alguns alunos são capazes de criar coisas. Se eu tivesse dado um prova que só pudesse ter cento e cinquenta respostas únicas... era um desperdício... então... falar em processo autoral, falar em considerar o sensível... é poder sentir coisas que não dá nem pra falar como são. A gente vai lembrando de algumas coisas, eu posso num ter lembrado de outras tantas, porque são muitos detalhes... aquela imagem daquela aluna que de repente no meio da prova começa a chorar, ou corre pro banheiro, afunda na carteira e eu vou fazer o que? Eu vou fazer de conta que esse choro não ta transbordando Ou eu vou ouvir esse choro? Adianta eu marcar uma prova pra semana seguinte ou dá a mesma? Ou primeiro eu vou ter que trabalhar essa questão que ta ali como algo que precisa ser burilado ou eu vou encaminhar pra alguém que possa ter muito mais condições de trabalhar isso do que eu. Mas eu não posso dizer que aquele choro não foi em vão ou à toa ou sem sentido ou que ele tem que ser problema do outro. Aflorou ali, na minha sala, no meu espaço e não minha pra um espaço de posso não, é pro espaço da responsabilidade. Se eu assumo essa experiência da docência e se eu quero que ela faça sentido não só praquela semestre, mas de alguma forma pra outras circunstâncias da vida eu tenho que entender que eu tenho responsabilidade. E é muito bom assim... acompanhar não só a apropriação dos alunos, mas o crescimento, ai volta... a gente tem uma constituição que preza pelo desenvolvimento pleno, então eu não posso desenvolver um pedaço, eu não posso desenvolver uma faixa, eu não posso desenvolver aquilo que aparentemente está restrito à minha disciplina... eu vou desenvolver, até

porque a gente falou disso, a gente não sabe que outras chances eles terão pra desenvolver enquanto a Educação fica pautada mais exclusivamente no ensino, for feita pra excluir, for pensada no pavor e no medo de errar. Enquanto isso acontecer, enquanto a gente não tiver uma Educação do acolhimento, uma Educação com nome e sobrenome, uma Educação que todos os sentidos tenham vez e voz... a gente vai ter... muito menos do que a gente poderia. E eu tenho feito a escolha de ter mais. E... assim... é incrível. Quando você me perguntou se isso é possível fazer em outros níveis de ensino, em outras coisas, eu acho que é. E eu... sempre peço pela chance de ver isso... de ver mais pessoas criando aulas que... deem espaço pra gente ser mais gente. Acho que no final de tudo e voltando ao início fazendo a pergunta... que era... como as pessoas veem o ser humano? com que a gente possa ter um olhar mais ampliado, mais sensível, mais sutil... é... mais guiado pelas possibilidades e não pelas restrições. Acho que de certa forma todo o impulso e empenho e percurso tenha sido movido um pouco por esse propósito. É um deles. Narrar outros ficaria pra uma outra oportunidade, mas essa agora foi incrível porque... é... olhar pra trás e... poder... ver quantas coisas boas aconteceram porque foi tomada essa decisão de colocar movimento onde antes havia imobilidade e amarração. Fazer sair de um quadrado e experimentar vários, mudar de plano, mudar de espaço, mudar de tempo, alargar o tempo. E a gente vai com isso reconhecendo... que a Educação precisa ser também valorizada. A gente vê pro mundo como potência. Acho que tem uma explicação pra encerrar, assim... o professor Júlio Garganta da Universidade do Porto numa conversa que ele falando sobre talentos, ele diz o seguinte "qual é aquela escola que a gente falou tanto que tem alguns riscos? É aquela que seleciona os que a gente chama de bons pra fazer eles ficarem melhores e todos os outros ficam sem chances." Quando a gente pensa por esse viés da aprendizagem, de aprendizagem ativa e encarnada que a gente tava falando a gente faz um outro caminho que é "traz pra dentro, põe na sala, chama de volta, faz sentar, pede o silêncio pela vigésima vez, mas pede a escuta", porque a gente precisa criar oportunidades pra desenvolver. Na medida em que a gente desenvolver vai aflorar o talento, as potências, as formas, as diferentes linguagens. E aí com isso a gente canaliza e a gente potencializa, a gente seleciona aqueles que naquele momento tem uma linguagem de vídeos vamos produzir

documentários, aqueles que nesse momento sabem dançar vamos construir a dança, aquele que nesse momento sabe olhar pra todo esse registro de forma sensível vamos movimentar isso. A gente abre oportunidades, abre possibilidades e a gente se torna aquilo que a gente... nem sabia que pode ser. Acho que é por ai... aquilo que a gente nem sabia que pode ser.

Fabício: Então é isso. Agradeço. E... acho que foi uma boa conversa de encerramento de ano também (risos). Mais um aprendizado também.

APÊNDICES

Apêndice I - Corporeidade É!!!!!!!

Hoje fui instado, academicamente, a falar sobre corporeidade. Vejam a contradição intrínseca a este fato: falar e pensar sobre corporeidade e não ser corporeidade. Se me fosse pedido para ser corporeidade, quase bastaria estar aqui na relação com vocês, neste tempo cronológico e neste espaço geográfico. Mas, é evidente que o tempo cronológico apenas não expõe a corporeidade, pois ela também é kairós, ou seja, tempo existencializado na cultura e na história.

Ao expressar o pensamento sobre o tema, poderia simplesmente dizer o que está grafado no título deste texto: Corporeidade é! Isto basta..., mas, tenho a certeza que receberia muitas críticas acadêmicas por pensamento tão sintético. Assim, dispus-me a realizar, em alguns momentos neste escrito, uma variação significativa de um texto já produzido (onde utilizei o poema Instantes de Borges ou outro), tal qual um intérprete de jazz: apresentar variações sobre um mesmo tema, esperando que isto seja feito com qualidade e atinja a sensibilidade dos leitores/ouvintes.

Corporeidade é voltar a viver novamente a vida, na perspectiva de um ser unitário e não dual, num mundo de valores existenciais e não apenas racionais, ou quando muito, simbólicos.

Corporeidade é voltar os sentidos para sentir a vida em: olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar o odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro, e ao mesmo tempo buscar silenciar, ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com o cuidado e a maneira de como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo essa experiência a outros no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber.

Corporeidade é buscar transcendência, em todas as formas e possibilidades, quer individualmente quanto coletivamente. Ser mais, é sempre

viver a corporeidade, é sempre ir ao encontro do outro, do mundo e de si mesmo.

Corporeidade é existencialidade na busca de compromissos com a cidadania, com a liberdade de pensar e agir, consciente dos limites desse pensar e desse agir.

Corporeidade é, novamente variando sobre o poema mencionado: andar mais descalço para o retorno ao respeito à natureza; nadar mais rios, procurando batalhar por águas límpidas e cristalinas; apreciar mais entardeceres, onde o horizonte não seja um buraco de ozônio ou esteja camuflado por nuvens de poluição; viajar mais leve, sem levar, sempre, um guarda chuva, uma bolsa de água quente, uma galocha e um paraquedas; viver o dia a dia com menos medos imaginários.

Corporeidade é incorporar signos, símbolos, prazeres, necessidades, através de atos ousados ou através de recuos necessários sem achar que um nega o outro. É cativar e ser cativado por outros, pelas coisas, pelo mundo, numa relação dialógica.

Corporeidade é tema de discussões científicas, realizadas com radicalidade, com rigor e de forma contextualizada, mas sem separar o corpo em partes para depois juntar; sem manipular pessoas para depois desculpar; sem criar prosélitos para depois deixá-los a ver navios; sem transformar teorias em dogmas, pois enquanto aquelas são abertas e passíveis de reformulações, estes são sinônimos de regras imutáveis a serem seguidas, justificando tudo, às vezes até a ausência da corporeidade.

Corporeidade é sinal de presentidade no mundo. É o sopro que virou verbo e encarnou-se. É a presença concreta da vida, fazendo história e cultura e ao mesmo tempo sendo modificada por essa história e essa cultura.

Corporeidade sou eu. Corporeidade é você. Corporeidade somos nós, seres humanos carentes, por isso mesmo dotados de movimento para a superação de nossas carências. Corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, pois um seu o outro são inconcebíveis. Para os que estão pensando que corporeidade é Bom-Bril, ou seja, tem 1001 utilidades, lamento dizer que estão errados, pois corporeidade não é algo que me apropriou com um fim utilitário. Quando penso na idéia de apropriação, já destinei o corpo a uma

posição de submissão ao espírito ou à mente. Aí, já diziam pensadores como Marx e Nietzsche: a soma das partes não dá o todo.

Corporeidade não é tema que vai salvar o mundo. No entanto, corporeidade é existencialidade viva, e a vida preserva e se nutre da relação com o meio ambiente.

Corporeidade é o ser vivente exercitando sua motricidade. Corporeidade não é um conceito, é um estilo de vida na busca da superação.

Enfim, CORPOREIDADE É!!!!!!!

Wagner Wey Moreira

Apêndice II - Escutatória

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular.

Escutar é complicado e sutil. Diz o Alberto Caeiro que "não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. É preciso também não ter filosofia nenhuma". Filosofia é um monte de idéias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas. Aí a gente que não é cego abre os olhos. Diante de nós, fora da cabeça, nos campos e matas, estão as árvores e as flores. Ver é colocar dentro da cabeça aquilo que existe fora. O cego não vê porque as janelas dele estão fechadas. O que está fora não consegue entrar. A gente não é cego. As árvores e as flores entram. Mas – coitadinhas delas – entram e caem num mar de idéias. São misturadas nas palavras da filosofia que moram em nós. Perdem a sua simplicidade de existir. Ficam outras coisas. Então, o que vemos, não são as árvores e as flores. Para ser ver é preciso que a cabeça esteja vazia.

Faz muito tempo, nunca me esqueci. Eu ia de ônibus. Atrás duas mulheres conversavam. Uma delas contava para a amiga os seus sofrimentos. (Contou-me uma amiga, nordestina, que o jogo que as mulheres do nordeste gostam de fazer quando conversam umas com as outras é comparar sofrimentos. Quanto maior o sofrimento, mais bonita é a mulher e a sua vida. Conversar é a arte de produzir-se literariamente como mulher de sofrimentos. Acho que foi lá que a ópera foi inventada. A alma é uma literatura. É nisso que se baseia a psicanálise...) Voltando ao ônibus. Falavam de sofrimentos. Uma dela contava do marido hospitalizado, dos médicos, dos exames complicados, das injeções na veia – a enfermeira nunca acertava – dos vômitos e das urinas. Era um relato comovente de dor. Até que o relato chegou ao fim esperando, evidentemente, o aplauso, admiração, uma palavra de acolhimento na alma da outra que, supostamente, ouvia. Mas o que a sofredora ouviu foi o seguinte: "Mas isso não é nada..." A segunda iniciou, então, uma história de sofrimentos incomparavelmente mais terríveis e dignos de uma ópera que os sofrimentos da primeira.

Parafrazeio o Alberto Caeiro: "Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma." Daí a dificuldade: a gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. No fundo somos todos iguais às duas mulheres do ônibus. Certo estava Lichtenberg – citado por Murilo Mendes: "Há quem não ouça até que lhe cortem as orelhas." Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil da nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos...

Tenho um velho amigo, Jovelino, que se mudou para os Estados Unidos, estimulado pela revolução de 64. Pastor protestante (não "evangélico"), foi trabalhar num programa educacional da Igreja Presbiteriana USA, voltado para minorias. Contou-me de sua experiência com os índios. As reuniões são estranhas. Reunidos os participantes, ninguém fala. Há um longo, longo silêncio. (Os pianistas, antes de iniciar o concerto, diante do piano, ficam assentados em silêncio, como se estivessem orando. Não rezando. Reza é falatório pra não ouvir. Orando. Abrindo vazios de silêncio. Expulsando todas as idéias estranhas. Também para se tocar piano é preciso não ter filosofia nenhuma.) Todos em silêncio, à espera do pensamento essencial. Aí, de repente, alguém fala. Curto. Todos ouvem. Terminada a fala, novo silêncio. Falar logo em seguida seria um grande desrespeito. Pois o outro falou os seus pensamentos, pensamentos que julgava essenciais. Sendo dele, os pensamentos não são meus. São-me estranhos. Comida que é preciso digerir. Digerir leva tempo.

É preciso tempo para entender o que o outro falou. Se falo logo a seguir são duas as possibilidades. Primeira: "Fiquei em silêncio só por delicadeza. Na verdade, não ouvi o que você falou. Enquanto você falava eu pensava nas coisas que eu iria falar quando você terminasse sua (tola) fala. Falo como se você não tivesse falado." Segunda: "Ouvi o que você falou. Mas isso que você falou como novidade eu já pensei há muito tempo. É coisa velha para mim. Tanto que nem preciso pensar sobre o que você falou." Em ambos os casos estou chamando o outro de tolo. O que é pior que uma bofetada. O

longo silêncio quer dizer: "Estou ponderando cuidadosamente tudo aquilo que você falou. E assim vai a reunião.

Há grupos religiosos cuja liturgia consiste de silêncio. Faz alguns anos passei uma semana num mosteiro na Suíça, Grand Champs. Eu e algumas outras pessoas ali estávamos para, juntos, escrever um livro. Era uma antiga fazenda. Velhas construções, não me esqueço da água no chafariz onde as pombas vinham beber. Havia uma disciplina de silêncio, não total, mas de uma fala mínima. O que me deu enorme prazer às refeições. Não tinha a obrigação de manter uma conversa com meus vizinhos de mesa. Podia comer pensando na comida. Também para comer é preciso não ter filosofia. Não ter obrigação de falar é uma felicidade. Mas logo fui informado que parte da disciplina do mosteiro era participar da liturgia três vezes por dia: às 7 da manhã, ao meio dia e às 6 da tarde. Estremeci de medo. Mas obedeci. O lugar sagrado era um velho celeiro, todo de madeira, teto muito alto. Escuro. Havia abertos buracos na madeira, ali colocando vidros de várias cores. Era uma atmosfera de luz mortífera, iluminado por algumas velas sobre o altar, uma mesa simples com um ícone oriental de Cristo. Uns poucos bancos arranjados em "U" definiam um amplo espaço vazio, no centro, onde quem quisesse podia se assentar numa almofada, sobre um tapete. Cheguei alguns minutos antes da hora marcada. Era um grande silêncio. Muito frio, nuvens escuras cobriam o céu e corriam, levadas por um vento impetuoso que descia dos Alpes. A força do vento era tanta que o velho celeiro torcia e rangia, como se fosse um navio de madeira num mar agitado. O vento batia nas macieiras nuas do pomar e o barulho era como o de ondas que se quebram. Estranhei. Os suíços são sempre pontuais. A liturgia não começava. E ninguém tomava providências. Todos continuavam do mesmo jeito, sem nada fazer. Ninguém que se levantasse para dizer: "Meus irmãos, vamos cantar o hino..." Cinco minutos, dez, quinze. Só depois de vinte minutos é que eu, estúpido, percebi que tudo já se iniciara vinte minutos antes. As pessoas estavam lá para se alimentar de silêncio. E eu comecei a me alimentar de silêncio também. Não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio dentro. Ausência de pensamentos. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia. Eu comecei a ouvir.

Fernando Pessoa conhecia a experiência, e se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras, no lugar onde não há palavras. É música, melodia que não havia e que quando ouvida nos faz chorar. A música acontece no silêncio. É preciso que todos os ruídos cessem. No silêncio, abrem-se as portas de um mundo encantado que mora em nós – como no poema de Mallarmé, A catedral submersa, que Debussy musicou. A alma é uma catedral submersa. No fundo do mar – quem faz mergulho sabe – a boca fica fechada. Somos todos olhos e ouvidos. Me veio agora a idéia de que, talvez, essa seja a essência da experiência religiosa – quando ficamos mudos, sem fala. Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia que não havia que de tão linda nos faz chorar. Pra mim Deus é isso: a beleza que se ouve no silêncio. Daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto...

Rubem Alves

Apêndice III - Direito ao Delírio

Que acham se delirarmos por um tempinho?

Que acham se fixarmos nossos olhos mais além da infâmia para imaginar outro mundo possível?

O ar estará limpo de todo veneno que não venha dos medos humanos e das humanas paixões.

Nas ruas, os carros serão esmagados pelos cães.

As pessoas não serão dirigidas pelos carros, nem serão programadas pelo computador, nem serão compradas pelo supermercado, nem serão também assistidas pela TV.

A TV deixará de ser o bem mais precioso da família e será tratada como o ferro de engomar ou a máquina de lavar roupas.

Será incorporado aos códigos penais o crime de estupidez para aqueles que o cometem por viver para ter ou para ganhar, ao invés de viver para viver simplesmente, assim como canta o pássaro sem saber que canta e como brinca a criança sem saber que brinca.

Em nenhum país serão presos os rapazes que se recusarem a cumprir o serviço militar, senão aqueles que queiram cumpri-lo.

Ninguém viverá para trabalhar, mas todos nós trabalharemos para viver.

Os economistas não chamarão mais o nível de vida ao nível de consumo e nem chamarão de qualidade de vida as quantidades de coisas.

Os cozinheiros não acreditarão que as lagostas adoram serem fervidas vivas.

Os historiadores não acreditarão que os países adoram serem invadidos.

Os políticos não acreditarão que os pobres adoram comer promessas.

A solenidade deixará de acreditar que é uma virtude e ninguém, ninguém levará a sério alguém que não seja capaz de tirar sarro de si mesmo.

A morte e o dinheiro perderão seus mágicos poderes e nem por falecimento, nem por fortuna se tornará o canalha em um virtuoso cavaleiro.

A comida não será uma mercadoria, nem a comunicação um negócio, porque a comida e a comunicação são direitos humanos.

Ninguém morrerá de fome porque ninguém morrerá de indigestão.

As crianças de rua não serão tratadas como se fosse lixo, porque não existirão crianças de rua.

As crianças ricas não serão tratadas como se fosse dinheiro, porque não haverá crianças ricas.

A Educação não será um privilégio daqueles que possam pagá-la.

E a polícia não será a maldição de quem não possa comprá-la.

A justiça e a liberdade, irmãs siamesas condenadas a viver separadas, voltarão a juntar-se, bem grudadinhas, costas com costas.

Na Argentina as loucas da Praça de Maio serão um exemplo de saúde mental, porque elas se negaram a esquecer nos tempos de amnésia obrigatória.

A Santa Mãe Igreja corrigirá algumas erratas das escrituras de Moisés e o sexto mandamento mandará festejar o corpo.

A igreja também realizará outro mandamento que Deus havia esquecido: "Amarás a natureza da qual fazes parte".

Serão reflorestados os desertos do mundo e os desertos da alma.

Os desesperados serão esperados e os perdidos serão encontrados, porque eles são os que se desesperaram de tanto esperar e eles se perderam de tanto procurar.

Seremos compatriotas e contemporâneos de todos os que tenham vontade de beleza e vontade de justiça, tenham nascido quando tenham nascido e tenham vivido onde tenham vivido, sem que se importem nenhum pouquinho as fronteiras do mapa nem do tempo.

Seremos imperfeitos, porque a perfeição continuará sendo o chato privilégio dos deuses, mas neste mundo, nem mundo trapalhão e fodido, seremos capazes de viver cada dia como se fosse o primeiro e cada noite como se fosse a última.

Eduardo Galeano

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas,
que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros