

CORPORIFICANDO NOVAS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO PROFESSORES

CARVALHO, Rosa Malena - ISERJ / UERJ

GT: Currículo /n.12

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Em nosso cotidiano, muito ouvimos que o ser humano é constituído por mente (razão, lógica, pensamento), sentimento (sensações, ‘espiritualidade’, desejos) e, corpo (ossos, músculos, etc). Os pressupostos presentes em nossa sociedade, hierárquicos e meritocráticos, ensinam a considerar o corpo menos importante, potencialmente em situação de pecado e degradação.

Querendo narrar outras formas de entender o ser humano, questionamos esta forma fragmentada, reduzida. Mas, com quais noções embasamos nossas reflexões? Como realizar esta discussão na formação de professores? Maturana e Freitas convidam a ampliar os aspectos sobre o ‘corpo’, pois este “(...) se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e que traz em si a marca da individualidade – não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem. Ao contrário, estende-se por meio da cultura, das roupas e dos instrumentos criados pelo homem.” (Freitas, 1999:53).

Como estas questões estão inseridas na formação de professores para Educação Infantil e etapa inicial do Ensino Fundamental, de uma maneira geral e, no CNS (Curso Normal Superior) do ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro), em particular? O que revela, deste espaço formador, o debruçar sobre a corporeidade?

Palavras-chave: Currículo; Cultura; Corporeidade.

CORPO E CULTURA ESCOLAR

corporeidade “(...) pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro/mente) (...) constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica.” (Assmann, 1998:150)

Como a concepção de *corpo* expressa-se em nosso cotidiano? Quais as relações com a organização da sociedade? De que forma/s um determinado grupo social, ao

longo dos tempos, construiu a sua história corporal? Com que intensidade se insere nas instituições escolares? E na formação de professores?

Segundo Soares (1994), o pensamento estereotipado, que hoje temos sobre corpo, tem suas bases no início do século XVIII - principalmente na Europa, é o momento em que a ciência começa a predominar na organização da vida em sociedade. Nesta época, as concepções biológicas prevalecem sobre as sócio-históricas - assim, sobre o corpo que, na organização curricular da instituição escolar, predominava a imobilidade e o silêncio, inicia-se um processo de incluir determinadas formas, tempos e movimentos: os Métodos Ginásticos. Soares (98: 18) nos diz que

“(...) a ginástica passa a ser vista como prática capaz de potencializar a necessidade de utilidade das ações e dos gestos. Como prática capaz de permitir que o indivíduo venha internalizar uma noção de economia de tempo, de gasto de energia e de cultivo à saúde como princípios organizadores do cotidiano.”

Os Métodos Ginásticos representam a primeira maneira organizada, sistematizada da instituição escolar incidir sobre o corpo dos estudantes. Algumas fotos, pinturas e desenhos desta época registram e estimulam as formas e os gestos previstos, esperados, planejados.

As concepções sobre corpo, no desdobrar da modernidade, vão sendo construídas, organizadas, racionalizadas pelas normas científicas - não mais embasadas e justificadas pelas leis divinas. O que leva à propagação de que cabe a cada um, por mérito próprio, competência pessoal, cuidar das suas necessidades (mesmo que sejam coletivas... como a importância do saneamento para a higiene...) e alcançar a melhor posição nesta nova composição social - o que é interessante ao sistema que se instaura, pois o corpo individual passa a ser entendido enquanto peça menor da engrenagem industrial capitalista.

Segundo Chauí (1995), justificando a competição e concorrência entre os indivíduos, Spencer (filósofo) aplicou a teoria biológica de Darwin à sociedade, onde os mais “aptos” são *naturalmente* superiores aos outros. Podemos constatar o quanto esta forma de racionalidade, através da ideologia das *aptidões naturais*, ainda tem força e está presente na escola: muitos adolescentes têm *vergonha* de expressarem-se corporalmente por não dominarem movimentos e gestos “esperados”, “aceitáveis”, “corretos”; muitas meninas acham-se *naturalmente* inferiores aos meninos, por não apresentarem o mesmo nível de habilidade motora; os portadores de necessidades

educativas especiais acham *normal* não serem incluídos nas aulas em que são exigidos movimentos corporais; etc. *Cientificamente, pedagogicamente, cotidianamente*, vai-se afirmando a superioridade de uns sobre outros.

Os fragmentos e dicotomias, necessários na consolidação deste processo, incidem sobre os tempos, espaços e saberes estabelecidos, os quais são separados, organizados em ‘disciplinas’ escolares. E, assim como na Europa, a abertura para pensar o corpo no meio escolar brasileiro, através da Educação Física, deveu-se à influência de vários médicos e intelectuais que a vislumbravam enquanto um método capaz de garantir, ao mesmo tempo, dois fatores básicos e indispensáveis à condição humana: saúde e educação - ressalve-se que esta “condição humana” estava diretamente relacionada com a nova organização político-social que se estabelecia, como o crescimento rápido e desordenado das cidades.

A escola é o local privilegiado para o início de sua atuação - principalmente quando as camadas populares reivindicam, pressionam pela expansão do ensino institucionalizado, o qual se faz necessário à vida que se organiza nos centros urbanos. Coloca-se como uma prática “neutra”, capaz de alterar a saúde, os hábitos e a própria vida dos indivíduos.

Pensando sobre o processo, hoje instituído de escolarização, percebemos o quanto esta evocação pode nos auxiliar a ressignificar o presente, pois encontramos duas imagens predominando no ambiente escolar: por um lado, a negação do corpo e do movimento, ficando sobre a responsabilidade exclusiva do profissional da Educação Física a “educação do físico”, em locais e horários apropriados, e; por outro lado, considera-se importante para um determinado conteúdo do processo ensino-aprendizagem das outras áreas do conhecimento (“racionalis”; “lógicas”), “extravasando” as tensões diárias, “canalizando” energia para a leitura e a escrita.

Porém, como o cotidiano não é composto apenas do texto previsto e com práticas estereotipadas, o “desafio de mergulhar” no dia-a-dia, como nos diz Oliveira (2003: 69), pode nos auxiliar a notar as brechas e lacunas formadas por outras formas de como o corpo humano é percebido, compreendido, expressado.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM COTIDIANO CORPORIFICADO

Esta discussão nos exige “(...) uma redefinição sobre quais saberes devem se valorizados, mas também sobre a forma como se dá a tessitura social do conhecimento” (Lopes e Macedo 2002:36)

Fazendo parte de uma sociedade plural como a nossa, percebemos as múltiplas formas de manifestação da nossa cultura corporal? Como entender esta diversidade e, ao mesmo tempo, materializá-la na formação de professores?

As reflexões, aqui apresentadas, buscam entrelaçar a discussão sobre corporeidade com o cotidiano do CNS/ISERJ. E por que relacionar esta discussão com o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)? A história desta instituição, primeiramente designada Escola Normal da Corte, posteriormente Instituto de Educação (IE), em seguida Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) e, atualmente ISERJ, está diretamente relacionada com a formação de gerações de professores da cidade que foi sede da Corte à capital da República (até 1960). Em momento de reconhecimento e, em uma instituição que forma professores há quase 124 anos, entender as especificidades e as relações deste curso na trajetória institucional de formar professores nos são de grande valor neste momento, pois

“(...) o peso das ocorrências históricas não desaparece quando nos negamos a lembrá-las. Pelo contrário: é preciso lembrá-las, contextualizá-las, desentranharmos suas lutas, seus conflitos e os projetos que as organizavam, para intervir na realidade e chegar a comemorar conquistas e superações”. (Linhares, 1997: 14)

Neste processo, as imagens podem ser potencializadores da narrativa dos implementadores do CNS/ISERJ (1999 – 2002) e, ao mesmo tempo, podem indicar pistas a serem trilhadas após o reconhecimento do curso. Após a formatura das primeiras turmas do CNS, como o coletivo do-discente do ISERJ vem conjugando diferentes expressões profissionais da docência? Como a corporeidade aí se entrelaça? Com que perspectiva de educação? E de sociedade?

Manguel (2003), nos diz que “Formalmente, as narrativas existem no tempo, e as imagens, no espaço” (pg. 24). Ao realizar nossas leituras das imagens produzidas ao longo do período de implementação do CNS no ISERJ, como percebemos a forma com que os docentes e discentes ocupam este espaço sócio-educacional? Como realizam e, permanentemente, formam a sua corporeidade?

Na sistematização deste processo de implementação, que relações estabelecemos no cotidiano institucional? E com o contexto sócio-educacional? Quais características apontam a identidade deste coletivo?

Neste momento, o elo explicativo estabelecido é o fato da grande parte dos professores e implementadores deste curso não querer perder de vista o significado sócio-político-educacional da construção do CNS/ISERJ e, da identidade institucional na formação de professores. Significado que busco ao realizar o doutorado em educação.

As imagens produzidas ao longo deste período podem ajudar a ressignificar o trabalho até aqui realizado. Neste processo, as imagens são narrativas e, ao mesmo tempo, podem nos auxiliar a narrar, constituindo-se em “(...) em experiência de revelação e de conhecimento” (Manguel, 2003: 29).

A formação de professores, dirigindo esforços para a complexa relação que o corpo estabelece com a cultura, a ética, a política, a instituição escolar, poderá ressignificar a forma de entender os sujeitos neste processo e, ao mesmo tempo, perceber possíveis lacunas de interferências.

Apresentar esta pesquisa em andamento, através de pôster, poderá contribuir para a tessitura desta narrativa e, ao mesmo tempo, indicar pistas para as questões apresentadas.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo: **Reencantar a Educação – rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHAUÍ, Marilena: **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 3ª ed., 1995.
- COLETIVO DE AUTORES: **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Campinas: Papirus, 1992.
- DAOLIO, Jocimar: **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREITAS: **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999
- GHIRALDELLI Jr., P. : **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- LOPES E MACEDO (Orgs): **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LINHARES, Célia: **A Escola e seus Profissionais - tradições e contradições**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.
- MATURANA R., H.: **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Minas Gerais: Editora da UFMG, 2001.
- MANGUEL: **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª ed., 2003.
- MEDINA: **O Brasileiro e seu Corpo**. Campinas: Papirus, 4ª ed., 1994.
- NAJMANOVICH, D. **O Sujeito Encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês: **Currículos Praticados – entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Carmen: **Educação Física - Raízes Européias e Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

_____ : **Imagens da Educação no Corpo**. São Paulo: Autores Associados, 1998.