

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANGELA RODRIGUES LUIZ

**A HISTÓRIA REGISTRADA NO CORPO DAS PROFESSORAS:
SABERES DOCENTES NUMA PERSPECTIVA REICHIANA**

UBERLÂNDIA – MG

2007

ANGELA RODRIGUES LUIZ

**A HISTÓRIA REGISTRADA NO CORPO DAS PROFESSORAS:
SABERES DOCENTES NUMA PERSPECTIVA REICHIANA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Veranilda Soares Mota

UBERLÂNDIA – MG

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L953h Luiz, Angela Rodrigues, 1979-

A história registrada no corpo das professoras: saberes docentes numa perspectiva Reichiana / Angela Rodrigues Luiz. - 2007.
157 f. : il.

Orientadora: Maria Veranilda Soares Mota.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação - Teses. 2. Reich, Wilhelm, 1897-1957 - Teses. 3. Educação de crianças - Teses. I. Mota, Maria Veranilda Soares. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

ANGELA RODRIGUES LUIZ

**A HISTÓRIA REGISTRADA NO CORPO DAS PROFESSORAS:
SABERES DOCENTES NUMA PERSPECTIVA REICHIANA**

Uberlândia, 28 de fevereiro de 2007.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Veranilda Soares Mota - UFU
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda - UFU

Prof^ª. Dr^ª. Dinah Vasconcellos Terra – UFU

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Helena Pena Pereira - UFSJ

*Às mulheres da minha vida...
Especialmente à tia Diva e prima Talita,
por seus exemplos de amor e sabedoria
ao trilhar a vida.*

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Maria Veranilda Soares Mota, pelo acolhimento nos momentos de orientação. Pessoa maravilhosa com quem pude dialogar sobre aspectos importantes e decisivos, tanto para a pesquisa quanto para a minha vida.

Às professoras Dras. Rejane Maria Ghisolfi da Silva e Dinah Vasconcellos Terra, pelas valiosas intervenções e sugestões durante o exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação e, de modo especial, agradeço aos colegas da turma do ano de 2005, pelo convívio e momentos alegres compartilhados.

À professora Selma, por deixar-se observar e fotografar, tornando meu trabalho rico e verdadeiro. Por toda vida me lembrarei de você.

A você, papai Natanael, por acreditar e viabilizar todos meus sonhos como se fossem unicamente seus. Sei que seu amor me dá asas, por isso sempre volto para casa.

E a você, mamãe Antonieta, sempre presente em todos os momentos de minha vida. Grande professora na vida em matéria de amar o próximo.

À minha irmã Patrícia, por sempre acreditar em mim e me impulsionar para a vida. E por trazer ao mundo, juntamente com o José Filho, meus melhores presentes: a Milena, o Murilo e o Arthur. Amo vocês.

À Diva, Alan, Talita e Nádia por abrirem a porta de sua casa e me proporcionarem um ambiente familiar, alegre, sadio e edificante. Obrigada pelas conversas, pelo enorme tempo de escuta e apoio irrestrito.

Às minhas amigas, espalhadas pelo caminho, mas unidas e festejando em meu coração. Valeu pela espera e pela compreensão nos momentos de renúncia.

Às colegas do EMEI, para onde destino meus anseios em ser professora de Educação Física, meu muito obrigada pela espera paciente e incentivadora desta etapa acadêmica.

À CAPES, pelo apoio financeiro na realização deste estudo.

A todos que souberam ouvir, partilhar dúvidas e hesitações e que, em meio a este trabalho, por vezes solitário, sempre se fizeram presentes e atentos à sua composição.

A Deus, por caminhar ao meu lado e por muitas vezes me carregar no colo nos momentos difíceis.

RESUMO

A referência básica desse trabalho é o pressuposto reichiano de que toda história de vida está registrada no corpo. O processo histórico dos indivíduos, na sua relação com os outros, no expressar de emoções e pensamentos, percorre sua estrutura corporal, concretizando-se num enrijecimento, ou não, dos seus músculos, o que resulta em marcas corporais. Esse estudo tem como objetivo compreender a história marcada no corpo de professoras, articulando as marcas visíveis em consonância com a história relatada. Para a viabilização desse propósito fotografamos e entrevistamos uma professora, analisando seu corpo a partir das relações entre o registro fotográfico e a sua narrativa. Dentre os autores que se dedicam a análise do corpo, destacamos Reich, Lowen, Dychtwald e Kurtz & Prester. O registro fotográfico da professora observada ilustra as considerações teóricas contribuindo assim, para a compreensão das marcas corporais. Cada detalhe possuído por um corpo está diretamente relacionado com seu percurso histórico que é distinto ao que vem acontecendo a outro corpo. A relevância desse trabalho está no fato de possibilitar um pensar da escola numa perspectiva de “múltiplas determinações”, onde a formação e atuação da professora são carregadas de um forte compromisso com a vida, pois muitas marcas são registradas nos corpos dos alunos, em determinação do tempo que permanecem nas escolas, somados aos fatores hereditários e as relações estabelecidas no seio da família. Deste modo, conhecer os mecanismos corporais, rever as reações expressadas para acontecimentos vivenciados pelo corpo e acima de tudo promover um auto-conhecimento, são intervenções que auxiliam as professoras a ressignificarem suas ações e transformarem sua prática docente, visando o prazer e a produção criativa. Destacamos a importância de um olhar mais atencioso para o que falam os corpos, de modo a vislumbrarmos relações pedagógicas mais gratificantes e lançamos indícios para a compreensão das marcas corporais das professoras e do seu fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; educação física; Wilhelm Reich; educação infantil.

RESUMEN

La referencia básica de este trabajo es el presupuesto reichiano de que toda la historia de vida se encuentra registrada en el cuerpo. El proceso histórico de los individuos, desde sus relaciones con otros, el expresar de sus emociones y pensamientos, recorre su estructura corporal, concretizándose en un endurecer, o no, de la musculatura, resultando en marcas corporales. Ese estudio tiene por objetivo comprender la historia marcada en el cuerpo de maestras, articulando las marcas visibles en consonancia con la historia verbalizada. Para tornar viable tal propósito, sacamos fotos y entrevistamos una maestra, hicimos análisis de su cuerpo a partir de las relaciones entre el registro fotográfico y sus narrativas. Varios autores se dedican a la análisis del cuerpo, destacamos Reich, Lowen, Dychtwlad y Kurtz & Prester. El registro fotográfico de la maestra ilustra las consideraciones teóricas y trae contribuciones para la comprensión de las marcas corporales. Cada particularidad tenida por un cuerpo esta directamente relacionada con su recorrido histórico, que es distinto al que viene ocurriendo a otro cuerpo. La relevancia de este trabajo es que posibilita pensar la escuela en la perspectiva de “múltiplas determinaciones”, donde la formación y actuación de la maestra son cargadas de fuerte compromiso con la vida, pues muchas marcas son registradas en los cuerpo de sus alumnos, por determinación del largo tiempo que se quedan en las escuelas, añadidos a los factores hereditarios y las relaciones establecidas en el seno de la familia. Así, conocer los mecanismos corporales, rever las reacciones expresadas para acontecimientos vivenciados por el cuerpo y, por cima de todo, promover un auto-conocimiento, son intervenciones que auxilian las maestras a dar otro significado a sus acciones y transformaren su practica docente, con vistas al placer y la producción creativa. Destacamos la importancia de una mirada mas deferente para el que dicen los cuerpos, de modo a vislumbrar relaciones pedagógicas mas gratificantes y lanzamos indicios para la comprensión de las marcas corporales de las maestras y de su hacer pedagógico.

PALABRAS LLAVE: Formación de maestros; educación física; Wilhelm Reich; educación de niños.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS:

Figura 1 - Quadro da Biopsicotipologia de Lowen	54
Figura 2 - Personalidade com ênfase nos processos corporais	67
Figura 3 - Personalidade com ênfase no Ego	67
Figura 4 - O Corpo Humano e Os Seis Pontos de Contato	68
Figura 5 - Diagrama Dinâmico dos Seis Pontos de Contato	68
Figura 6 - Diagrama Dinâmico do Caráter Esquizóide	70
Figura 7 - Diagrama Dinâmico do Caráter Oral	71
Figura 8 - Diagrama Dinâmico do Caráter Psicopático	72
Figura 9 - Diagrama Dinâmico do Caráter Masoquista	73
Figura 10 - Diagrama Dinâmico do Caráter Rígido	74
Figura 11 - Diagrama Esquemático da Formação das Camadas	103
Figura 12 - Pelve deslocada para cima	127
Figura 13 - Pelve deslocada para baixo	127

FOTOS:

Foto 1 - A professora na Educação Infantil	98
Foto 2 - A Professora Observada	100
Foto 3 - Brincadeira – Dança da Cadeira	105
Foto 4 - Crianças sentadas	109
Foto 5 - Movimentação das crianças de quatro anos	110
Foto 6 - A pele da Professora	111
Foto 7 - O uso do apito	113
Foto 8 - O contato físico	115
Foto 9 - O rosto	117
Foto 10 - A aparência física da professora	119
Foto 11 - Posição dos pés	121
Foto 12 - Posição dos pés	122
Foto 13 - As pernas	123
Foto 14 - O caminhar	124

Foto 15 - As pernas.....	125
Foto 16 - A barriga	129
Foto 17 - Auxílio à criança.....	131
Foto 18 - Ombros.....	133
Foto 19 - Movimentação dos ombros	134
Foto 20 - Mãos – Punhos cerrados	135
Foto 21 - Mãos – Modo de apontar	137
Foto 22 - Mãos – Modo de apontar	138
Foto 23 - Gestos manuais	139
Foto 24 - A cabeça.....	141
Foto 25 - O pescoço.....	142
Foto 26 - Expressão facial	143
Foto 27 - Expressão facial instantânea	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FACED – Faculdade de Educação

FAEFI – Faculdade de Educação Física

PCTP – Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico

PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

RME – Rede Municipal de Ensino

SME – Secretária Municipal de Educação

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS

Processo de encontro entre teoria e prática	21
Encontro com as idéias reichianas	26

CAPÍTULO I

A VIDA VIVIDA FORMA A PROFESSORA: reflexões sobre a formação docente	35
---	-----------

CAPÍTULO II

LENDO A HISTÓRIA REGISTRADA NO CORPO	51
2.1 Uma abordagem geral da tipologia humana	52
2.2 Reich: base das leituras corporais	55
2.3 Conhecendo uma tipologia caracteriológica: a abordagem de Lowen	63
2.4 A partir de Reich e Lowen: outras leituras	75

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	81
3.1 A professora pesquisada e a Educação Infantil dos anos 90: personagens de uma mesma história	85
3.2 A instituição	88
3.3 O registro fotográfico e a entrevista	89

CAPÍTULO IV

COMPREENDENDO AS MARCAS CORPORAIS E SEUS REFLEXOS NA AÇÃO DOCENTE	93
4.1 Formação, atuação e experiência: saberes construídos	94
4.3 Forma de fazer e forma de viver	109
4.4 A vida expressa pelo corpo	116

PALAVRAS FINAIS	147
------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	151
--------------------------	------------

PRIMEIRAS PALAVRAS

*Foi o tempo que perdeste com tua rosa que
fez tua rosa tão importante.*

Saint-Exupéry

Processo de encontro entre teoria e prática

Este trabalho tem por objetivo compreender a história marcada no corpo de professoras¹. Segundo Wilhelm Reich (1897 – 1957), toda a história dos indivíduos se registra no corpo. O processo histórico dos indivíduos, na sua relação com os outros, no expressar de emoções e pensamentos, percorre sua estrutura corporal, concretizando-se num enrijecimento, ou não, dos seus músculos, o que resulta em marcas corporais. Assim, “toda rigidez muscular contém a história e o significado de sua origem” (GUASCH, 1995, p. 22).

O afortunado encontro com as idéias de Wilhelm Reich aconteceu no ano de 2003, momento em que, para além das leituras das obras reichianas e de trabalhos acadêmicos que versavam sobre o autor, senti-me despertar para a história contida no corpo. Durante um Curso de Psicossomática experimentei na prática, em meu próprio corpo, a veracidade da teoria reichiana e passei a conscientizar-me do registro histórico que o corpo traz e que norteia nossa caminhada existencial pelo mundo.

Foi possível perceber que minha trajetória escolar determinou, em grande medida, a feição corporal que agora se configura, e que ao longo desse trajeto escolar pude tomar consciência de meu próprio corpo a ponto de também esquecê-lo. Pois, como afirma Freitas,

¹ Encontramos na obra de Peter McLaren o respaldo para esta opção estilística – professoras, a fim de evitar o automatismo do o/a ou os/as e homenagear o “grande número de mulheres que lutam por uma realidade educacional digna em nosso país, mas também como um convite aos leitores masculinos a experimentarem a sensação de serem incluídos em um signo lingüístico cuja leitura meramente denotativa lhes excluiria” (SCHAEFER, 2000, p. 19).

“conhecer é também deixar de ver. Quando eu conheço algo, aproprio-me dele, trago-o para meu universo de referências e deixo de olhar para todas as particularidades que caracterizam aquele algo como único, singular” (FREITAS, 1999, p. 12).

Descreverei brevemente meu percurso estudantil, buscando destacar algumas das inquietações que me motivaram a desenvolver esta pesquisa. Em 1998, ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia e, como universitária, passei a morar longe de minha família e cidade de origem. Desde o início do curso abandonei a dança e o voleibol (atividades que me acompanharam ao longo de minha vida), após perceber as dificuldades que teria que enfrentar para conciliar o curso em período integral, os estudos extraclasses, o deslocamento e o custo financeiro para o desenvolvimento dessas atividades.

O curso de Educação Física me encantava na especificidade de todas as disciplinas que compunham a grade curricular. Dediquei-me por completo à aprendizagem, às práticas e vivências, sempre pensando o corpo e sua aparência física sem distorções óbvias, dotado de força, resistência e flexibilidade. Porém, enquanto pensava o corpo de meus futuros alunos, vislumbrando minha atuação profissional, fui me afastando de meu próprio corpo; este passou a ser o templo de meus pensamentos, de minhas inspirações sem, contudo, ser observado e ouvido em suas mudanças musculares e na expressão de uma nova configuração postural.

Ao cursar as disciplinas que enfocavam a atuação de professoras de Educação Física no ambiente escolar, despertou-me o interesse a atuação docente no processo de formação das crianças em idade pré-escolar. Durante os estágios em ambientes escolares, pude observar alguns aspectos da relação professora-aluno, com ênfase para o envolvimento afetivo que se fazia explícito nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que, com o avanço do nível escolar, tornava-se reduzido; ou seja, o processo era inversamente proporcional – quanto maior a idade dos alunos, menor o envolvimento afetivo.

Concomitante ao aspecto afetivo foi possível observar o comportamento corporal das professoras no convívio diário com seus alunos: muitas vezes elas enrijeciam seus músculos, modificavam a tonalidade de voz e traziam no olhar uma dureza condizente com a postura severa que pretendiam expressar e impor às crianças. Em contrapartida, pude presenciar momentos muito afetuosos, quando professoras que trabalhavam com as crianças menores sentavam no chão e se deixavam amontoar de crianças, trocando beijos e abraços muito calorosos.

Além dessas duas situações, chamou-me a atenção a organização do espaço da sala de aula. Nas salas de crianças com faixa etária de aproximadamente seis anos, as mesinhas se encontravam enfileiradas, enquanto em outra sala, com crianças menores, na faixa de quatro anos, estavam as mesinhas agrupadas e existia espaço livre para que as crianças se movimentassem e até corressem, sem o constante perigo de se machucarem nas mesinhas.

Ao fim de um dia de trabalho, as professoras se sentiam cansadas, porém a professora que se esforçara em manter uma postura rígida durante o horário da aula se sentia quase sem forças, seu corpo dava sinais constantes de esgotamento e suas queixas deixavam transparecer sua insatisfação e dificuldade em manter o domínio comportamental das crianças de seis anos que compunham a turma. Essa vivência de estágio me pôs a pensar sobre o modelo educacional que conduz o trabalho docente. Havia uma dicotomia entre o processo de formação acadêmica e a penosa realidade das instituições escolares.

Na segunda metade do curso, participei junto a um núcleo de pesquisa que vislumbrava o batuque, a dança afro-brasileira, as congadas como formas de expressão artística capazes de aproximar o indivíduo dos prazeres e possibilidades do corpo, experiência essa que me levou ao campo das pesquisas. Desenvolver pesquisas, investigar movimentos, organizar materiais bibliográficos foram atividades que se fizeram presentes até a conclusão da licenciatura. Ao final do curso de Educação Física, direcionei meus anseios à continuidade

dos estudos em um curso de pós-graduação que me possibilitasse investigar a ação docente e compreender melhor as nuances que compunham minha profissão.

Iniciei, em 2002, o Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino, momento em que ouvi relatos de experiências de colegas com longos anos de atuação docente e também as impressões de professoras que se frustraram com o sistema educacional em poucos anos de prática docente.

No início do ano de 2003, atuei nas séries iniciais do Ensino Fundamental, experiência que alavancou meu processo de formação continuada, pois foi, nesse momento, que busquei superar debilidades percebidas na minha profissão e que nem sempre encontravam respostas no passado próximo vivenciado no curso de graduação. Nesse mesmo ano passei a frequentar reuniões de professoras de Educação Física da Rede Pública Municipal de Ensino, quando fui me inteirando do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP), que será abordado no Capítulo IV deste estudo.

Na fala das professoras de Educação Física, uma visão em comum: a de que a tradição castradora do comportamento escolar afeta prejudicialmente o desenvolvimento das propostas educacionais pensadas por estas professoras, uma vez que grande parte das crianças utiliza o momento destinado à Educação Física para extravasar suas energias, estabelecendo uma dinâmica corporal individualista. Assim, para a criança se satisfazer, ela destoa da proposta educacional. A satisfação e o prazer são expressos pela criança numa movimentação excessiva, podendo ser considerada como indisciplina e não como extravasamento de energia contida.

Por mais proveitosos que tivessem sido as vivências no interior das escolas onde estagiei, estava agora diante de uma nova realidade. Desse modo, fui percebendo as nuances do ambiente escolar, suas ações políticas, pedagógicas e sociais, aspectos abordados nos espaços de formação continuada de professoras de Educação Física da Rede Pública

Municipal (RPM). Esses espaços revelaram que professoras de Educação Física Escolar tinham um discurso distinto dos demais profissionais que atuam nas escolas, principalmente das professoras regentes². No que se refere ao comportamento das crianças, as professoras de Educação Física relatavam qualidades, comportamentais e motoras, de alguns alunos que, no interior das salas de aula, desenvolviam uma trajetória educacional apática, de pouco envolvimento com os conteúdos tradicionalmente cognitivos.

Cabe ressaltar que uma das especificidades da Educação Física é o fato de tratar o corpo humano e sua movimentação com muita naturalidade, diferentemente de outros componentes curriculares. Assim, é imprescindível o envolvimento corporal, a partir de movimentos e controle muscular, e do desenvolvimento de habilidades motoras. Um aspecto decorrente dessa especificidade da Educação Física, é o modo de avaliar o desenvolvimento do aluno, em que se considera formativa e qualitativamente a aquisição de experiências motoras.

Logo, ponho-me a especular sobre a importância de, em todos os componentes curriculares, se aceitar o corpo dos alunos, com sua movimentação e energia características da fase inicial da vida escolar, e associar esta movimentação corporal aos conteúdos a serem trabalhados em todos os momentos da aula. Mas me deparo com a problemática corporal expressada pelas professoras (tanto regentes quanto as de aulas especializadas): o cansaço físico e mental limitava a mobilidade e o envolvimento afetivo, o que, conseqüentemente, impunha um distanciamento comportamental das crianças, resultando no adestramento corporal e no bloqueio da energia própria da clientela que é atendida nas séries escolares iniciais.

O cotidiano escolar afasta as professoras regentes e, muitas vezes, as de Educação Física do contato com seus próprios corpos. Em nome de uma atuação docente eficaz quanto à

² Professora regente – nomenclatura atribuída às professoras que atuam desde o Pré-escolar até a 4ª série do Ensino Fundamental, ministrando as disciplinas em caráter polivalente, excluindo-se os conteúdos de Educação Física, Artes e Ensino Religioso.

contemplanção de conteúdos obrigatórios e habilidades cognitivas, pensadas e implementadas de modo verticalizado, o corpo se vê renegado.

Na organização do tempo escolar, percebe-se que são destinados alguns momentos de mobilidade, de ação, de dispêndio de energia, para as crianças, ainda que limitadas pelo espaço físico e sujeitas a punição e constantes castrações. As professoras, por sua vez, sentem-se observadas pelas crianças e criam uma armadura para exercerem sua profissão, adestrando seus próprios corpos, para que estes possam influenciar a conduta do alunado no período de formação escolar.

Em diversos momentos da aula nota-se a imposição às crianças de resquícios da prática educacional a qual grande parte das professoras foram submetidas durante o período em que eram alunas. Conhecer histórias da vida das professoras configura-se então como uma possibilidade de compreender melhor os fatos passados que determinam a atual atuação docente.

Ao tecer críticas sobre os modelos educacionais que tive contato, busquei também propor estratégias de superação da dualidade corpo e mente, do controle excessivo da movimentação corporal, atitudes fundamentadas pelas leituras e vivências dos pressupostos reichianos.

Encontro com as idéias reichianas

O encontro com as teorias de Reich foi de fundamental importância para vislumbrar um caminho investigativo para as tantas questões que nos inquietavam ao perceber o que uma prática educativa autoritária impingia aos corpos dentro das escolas. Wilhelm Reich, psicanalista e pesquisador austríaco que, na primeira metade do século XX, dedica seu trabalho a analisar as várias manifestações da vida, busca integrar homem e sua própria natureza, compreende a energia como algo inerente do ser vivo.

Inicialmente, nosso encontro com Reich se fez através do trabalho de Mota (1999) *Princípios reichianos fundamentais para a educação: base para a formação do professor*, em que a autora parte dos problemas que compunham o contexto educacional do século XX para propor novas formas de pensar o processo de formação de professores a partir das idéias de Reich.

Mota (1999) trouxe as idéias reichianas para a atualidade, visando a uma atuação educacional que considere os estudos da energia, do cérebro, da afetividade, logo, da complexidade humana, possibilitando ao professor acompanhar as modificações ocorridas no mundo durante a efervescência da virada de século.

Posteriormente a essa leitura buscamos conhecer as teorias de Reich em obras como *A função do orgasmo* (1995), *Análise do caráter* (2001) e *Crianças do futuro* (1983), que nos forneceram os pressupostos básicos para o nosso percurso de investigação:

1. O ser humano é dotado de uma energia que o impulsiona para a vida, através do movimento de contração e expansão, da expressão das emoções e manutenção das funções orgânicas.
2. A unidade funcional (soma e psique) se expressa como uma linguagem psicossomática que denuncia o desequilíbrio energético e o funcionamento orgânico de que depende o estado de vitalidade do corpo.
3. O desequilíbrio energético, ao incidir em determinada fase do desenvolvimento humano, em fortes intensidades e repetidamente, determina diferentes tipos de caráter.

Com base nessas idéias, pleiteamos uma vaga no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com a seguinte proposta de pesquisa: refletir sobre o papel dos docentes na Educação Infantil na perspectiva reichiana de concebê-los como

“Primeiros Socorristas em Educação”, responsáveis pelo desenvolvimento saudável das crianças.

Sabe-se que a professora, a princípio, está para a criança como um desconhecido que permeia as relações afetivas outrora mantidas exclusivamente com a família e que, ao longo do convívio escolar, assume proporções afetivas e formadoras de hábitos, peculiares a esta etapa infantil do desenvolvimento humano.

Lemos nos escritos de Reich que “o educador do futuro fará sistematicamente (e não mecanicamente) o que todo educador bom e autêntico já faz hoje: **sentirá** as qualidades da Vida viva em cada criança, **reconhecerá** suas qualidades específicas e **fará tudo** para que elas possam desenvolver-se plenamente” (REICH, 1986, p. 9, grifo nosso). Essa idéia nos impulsionava a investigar a relação educacional que perdura na Educação Infantil, tendo o quadro docente como sujeitos colaboradores em nosso propósito de entender como se dão as relações cotidianas entre professoras e crianças.

No entanto, no processo de fundamentação daquele trabalho percebemos a necessidade de compreender melhor a dinâmica corporal das professoras. Quando Reich aponta as professoras como profissionais de primeiros socorros em educação, afirmando que “teriam que aprender a manipular os corpos das crianças sem medo nem tensão emocional” (REICH, 1983, p. 27), nos remete à concepção de homem energético por ele elaborada, a partir da qual vê a professora pela sua capacidade de se expressar, pelo modo como usa sua energia, como se abre para o contato afetivo. Reich valoriza o convívio escolar e a relação professor-aluno, pois, devido ao contato diário, o professor conhece a criança e atuará na escola como extensão do olhar atento e afetivo dos pais, contribuindo para um processo educacional saudável.

Reich (1983) observou o crescimento saudável e natural da criança, para que posteriormente, sustentado neste embasamento, pudesse proferir um julgamento mais seguro

sobre doenças e coraças³. Concluiu que as crianças nascem sem encorajamento, por estarem sujeitas somente às leis naturais, e que pelo convívio com humanos adultos seus corpos e seu caráter são moldados, cultural e socialmente, até o sexto ou sétimo ano de vida.

De acordo com o autor, a criança em idade pré-escolar não apresenta couraça crônica, porém a interação do adulto com crianças de três a seis anos, as situações emocionais configuram-se como possibilidade inicial de encorajamento, coexistindo com energias que fluem livremente. A Educação Infantil, como um misto de fazer pedagógico, cuidados fisiológicos e cuidados afetivos, enfrenta o enorme desafio de garantir o valor educativo de cada um destes três elementos, que coexistem em um mesmo ambiente, promovendo o desenvolvimento infantil e dotando as professoras de saberes⁴ pedagógicos característicos deste nível educacional.

O caráter na teoria reichiana é concebido como a soma das experiências vividas. Dadoun (1991) esclarece essa idéia ao dizer que as

experiências infantis, os conflitos, as repressões, as frustrações e as cargas energéticas que se ligam a eles formam depósitos, deixam traços precisos, fixam-se, para dizer tudo, no organismo, e o sistema muscular constitui o lugar privilegiado para tais fixações, para tais inscrições (DADOUN, 1991, p. 133)

Deste modo, o caráter vai se corporificando no modo de andar, na expressão facial, posição dos pés, maneira de falar e outras ações de comportamento que buscam se proteger das proibições, inibições do instinto e das várias formas de experiências frustradoras.

Ao observar o cotidiano escolar, torna-se compreensível – porém, jamais aceitável – o controle disciplinar praticado pelas professoras, castrando os sentimentos, as emoções, as inteligências, a vitalidade da criança. Isso se dá ao condicionar o aluno a ouvir mais e falar

³ Reich constatou que cada atitude de caráter tem uma resposta física correspondente, expressa corporalmente sob a forma de rigidez muscular ou couraça muscular. Gaiarsa (1984) esclarece que a couraça muscular do caráter constitui-se de fenômenos que ocorrem primariamente na musculatura estriada ou voluntária do corpo.

⁴ Saberes: um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes da prática profissional (TARDIF, 2002).

menos, e ao atribuir todos os fracassos escolares ao excesso de movimento, à energia corporal tão natural da criança. Para a professora, este adestramento de corpos possibilita uma atuação pedagógica efetiva e satisfatória, delatando que os fins e os meios de sua proposta educacional estão voltados para ela mesma e não para o aluno.

Considerando a relevância de proporcionar às crianças da Educação Infantil um ambiente adequado ao desenvolvimento saudável e natural é que voltamos nosso olhar para este nível educacional. As vivências desse momento acompanharão o indivíduo ao longo da vida, conforme preconiza o referencial reichiano que reserva ao corpo o registro de toda a sua história de vida.

As constatações de que a criança se apropria dos objetos a partir da interação estabelecida por uma outra pessoa, a partir da distinção, do destaque e da relevância social atribuída às ações (ROCHA, 2005), se adequa também à aquisição da movimentação, ou seja, por mais inata que seja esta aquisição, a criança necessita do estímulo e de situações propícias para ir tomando consciência de si. Aspectos que evidenciam a necessidade de preparo profissional das professoras da Educação Infantil para desenvolver as atividades de cunho educativo sem anular as funções biológicas da criança e reforçam a validade de estudos que abordem este nível de ensino, contemplando os corpos e sua movimentação no ambiente educacional.

Portanto, a criança terá grande chance de ter um desenvolvimento saudável se a professora contribuir para tal. E por nos preocuparmos com as crianças é que nos preocupamos, inicialmente, com a professora, na perspectiva de um ser saudável. Moyzès (2003) recomenda às professoras que, ao permitirem que o seu corpo esteja presente em todos os momentos do ensino-aprendizagem, mantenham-se sempre atentas para não contribuírem em aumentar os bloqueios energéticos corporais das crianças. Desse modo, é preciso dar a seu

próprio corpo os cuidados que ele necessita, dispensando atenção a seus próprios bloqueios, à sua respiração, à sua energia, pois, conhecendo a si, é possível compreender o outro.

Compreender a atuação docente e seus desdobramentos afetivos nos levou aos trabalhos de Moyzés (2003), Pereira (2005) e Bacri (2005), desenvolvidos no Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGE/UFU), em associação ao Grupo de Pesquisa Corpo e Educação⁵. Tais estudos justificam a preocupação com as marcas corporais das professoras, objeto de interesse do trabalho que ora apresentamos.

A pesquisa desenvolvida por Moyzés (2003) – *Sensibilização e conscientização corporal do professor: influências em seus saberes e suas práticas pedagógicas* – evidenciou que, ao desbloquear o fluxo energético do corpo, as professoras integrantes da pesquisa mudaram sua prática docente. Essa melhora qualitativa foi alcançada após a participação destas professoras num trabalho de atividades corporais denominado Grupo de Movimento, que trazia como proposta principal o contato com seus próprios corpos, através da sensibilização dos sentimentos e das emoções. As professoras relataram à pesquisadora, ao final do trabalho, que, ao entrarem em contato com a consciência corporal, passaram a exercer mais satisfatoriamente sua profissão, envolvendo-se afetivamente com os alunos, observando e respeitando seus corpos, buscando manter uma postura corporal – conciliada com a respiração – que evitasse o cansaço excessivo. Perceberam que tais benefícios extrapolavam os muros escolares, fazendo-se sentir em seus lares, no relacionamento conjugal e na vida social.

⁵ Grupo coordenado pela Prof^a. Dr^a Maria Veranilda Soares Mota, que, desde 2001, estuda a relação corpo/educação juntamente com a teoria reichiana, nos espaços da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Tem-se tornado uma constante para as pesquisas desenvolvidas no grupo, a complementação teórico-prática e vivencial oferecida no Instituto Lúmen em Ribeirão Preto, através do Curso de Formação de Terapeuta e Psicoterapeuta Corporal Neo-Reichiano.

Pereira (2005), em seu trabalho *A saúde emocional do educador: saberes necessários aos trabalhadores da educação*, demonstra que a preocupação com a saúde emocional dos professores entrecruza os resultados de duas pesquisas anteriores que, de modo geral, primaram pelo destaque ao bem-estar da professora como condição primordial para que o trabalho educacional alcance seus objetivos. A pesquisadora desvendou emoções que se corporificaram nos sujeitos pesquisados, que a conduziram para a investigação dos dados fornecidos por Codo (2002) sobre a síndrome da desistência do educador – o *Burnout*. Paralelamente, pesquisou os princípios reichianos concernentes à ação docente, suporte este encontrado no estudo desenvolvido por Mota (1999). Pereira reafirma um dos pressupostos reichianos de que os corpos trazem registro das experiências acumuladas ao longo da vida: os sujeitos da pesquisa “relatavam nas entrevistas e depoimentos a sua história de vida, o que colhemos de dados veio confirmar o que já estávamos lendo em seus corpos” (PEREIRA, 2005, p. 102).

Fundamentada no pressuposto de que educar é uma atividade complexa, a autora observa que os educadores trazem registros das transformações políticas e econômicas que incidem sobre sua ação profissional, obrigando-os a se adaptarem a realidades que contrariam e subjugam a vontade docente.

A situação socialmente imposta aos educadores se vê refletida em seus corpos, ou seja, a situação de desconforto passa a assumir conotações de mal-estar, de síndromes e de doenças. Fatos que podem ser evidenciados junto ao quantitativo de afastamentos médicos emitidos a educadores, bem como nos depoimentos contidos nessa pesquisa que situam o corpo como delator das dores emocionais, das insatisfações que vão se acumulando com o tempo.

Por sua vez, Bacri (2005) investigou a relação pedagógica professor-aluno como capaz de potencializar os bloqueios corporais e, conseqüentemente, influenciar a aprendizagem da

criança. Sob o título de *Influência dos bloqueios corporais na educação*, a pesquisa abordou a couraça e o processo de encorajamento passíveis de ocorrer na relação professora-aluno.

Para a autora, a couraça desenvolve-se a partir da vivência de situações difíceis emocionalmente. Situações que, em geral, são associadas a sentimentos de rejeição ou de fracasso e que, de acordo com o ciclo repetitivo de eventos, fortalece uma defesa orgânica que se estrutura no corpo.

O processo de encorajamento está presente na escola e incide sobre educadores e educandos, compondo uma lógica cíclica em que os professores imprimem nos alunos o modelo educacional que vivenciaram, o que, provavelmente, se repetirá quando estes alunos se fizerem professores. Logo, devemos atuar na formação de professores com vistas a diminuir situações causadoras de bloqueio nos alunos, que encorajam o corpo e evitam o livre fluxo de energia (BACRI, 2005).

Todas essas leituras nos conduziam à investigação dos saberes e práticas docentes construídos durante a vivência profissional de professoras que mantêm vivos os sistemas de ensino escolar. Esse contexto incitava-nos a compreender a história de vida registrada no corpo de professoras, articulando as marcas visíveis em consonância com a história relatada.

Para a viabilização desse propósito estabelecemos os seguintes procedimentos metodológicos: a) fotografar e analisar o corpo de uma professora; b) estabelecer relações entre o registro fotográfico e a narrativa da professora.

A fim de interpretar a constituição histórica que se inscreve no corpo das professoras, estruturamos nosso estudo em quatro capítulos. Como se pôde constatar, Primeiras Palavras apresenta o percurso que trilhamos para construir a presente pesquisa, com destaque para a apropriação da teoria reichiana, com vistas a pensar uma Educação energeticamente significativa que passa pelo corpo.

No Capítulo I, **A vida vivida forma a professora: reflexões sobre a formação docente**, apresentamos a conjuntura que configura o fazer docente na modernidade. Abordaremos as transformações e determinações do mundo do trabalho, dos padrões culturais que incidem sobre o corpo, aspectos que afetam diretamente o processo de formação de professoras.

No Capítulo II, **Lendo a história registrada no corpo**, estruturamos um entendimento geral da leitura corporal, desde Reich até os tempos atuais, através de abordagens que consideram o estudo das partes corporais para a compreensão do todo, com ênfase na descrição de aspectos anatômicos e energéticos.

No Capítulo III, **Caracterizando a pesquisa e seus procedimentos metodológicos**, descreveremos as estratégias desenvolvidas ao longo da pesquisa, evidenciando como intervimos no ambiente escolar para capturar a história registrada no corpo de uma professora, bem como a apresentação do sujeito e *locus* da pesquisa.

No Capítulo IV, **Compreendendo as marcas corporais e seus reflexos sobre a ação docente**, buscamos compreender o modo peculiar de constituição das marcas corporais da professora observada, articulando a história verbalizada com a história registrada no corpo, abordando processos de sua infância, formação e atuação docente.

À guisa de conclusão deste trabalho, destacamos a importância de um olhar mais atencioso para o que falam os corpos, de modo a vislumbrarmos relações pedagógicas mais gratificantes, expressando assim nossas **Palavras Finais**. Com isso ressaltamos a relevância desse trabalho, pois ao interpretar as marcas corporais das professoras almejamos, assim como Reich, que os corpos pulsem com mais intensidade.

CAPÍTULO I

A VIDA VIVIDA FORMA A PROFESSORA: reflexões sobre a formação docente

*Quem perdeu o trem da história sem querer
Saiu do juízo sem saber
Foi mais um covarde a se esconder
Diante de um novo mundo*

Canção do Novo Mundo, Milton Nascimento

Abordar a formação de professoras implica, ainda que brevemente, contextualizar o momento histórico que vem envolvendo a sua atuação profissional. São transformações no mundo do trabalho, na política educacional, na ordenação social, nas relações interpessoais, redirecionando a configuração institucional da escola. Transformações estas que incidem diretamente na prática educativa desenvolvida pelas professoras no interior das escolas.

Pensar a atuação docente na atualidade nos remete a pensar a relação entre escola e sociedade. Como afirma Cunha,

o professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser recebem influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente. A escola, analisada em diferentes momentos históricos, certamente mostrará realidades também diferenciadas. Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não-semelhantes, ao longo do tempo. Esse jogo de relações entre a escola e a sociedade precisa ser, cada vez mais, desvendado para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica (CUNHA, 1999, p. 24).

Estamos vivenciando um período de transição histórica da Modernidade para o que muitos chamam de Pós-modernismo. O futuro pleno de alegrias e possibilidades sonhado por nossos ancestrais já chegou e está em crise, como assinala Duarte Júnior (1997, p. 8): “dia a

dia aumenta a decepção, por verificarmos à nossa volta praticamente o inverso daquilo que chegamos a acreditar, num processo de crescente infelicidade e incerteza quanto ao amanhã que vem sendo forjado”.

Através dos séculos, a vida passou a ser regida por ordens externas e alheias às vontades do ser humano. O princípio condutor da vida deixou de ser o qualitativo e passou a ser o quantitativo, exemplo disso foi a utilização do relógio mecânico como meio de enquadramento do tempo e dos ciclos naturais. Com o relógio tornou-se possível mensurar o tempo para as refeições, para o descanso, para as jornadas de trabalho, evidenciando assim

o fundamento do mundo moderno: a substituição do conhecimento sensível, diretamente vinculado ao corpo, pela atitude quantificadora, própria do raciocínio abstrato. Passíveis de enganos e ilusões, os sentimentos humanos e o saber por eles proporcionado são progressivamente preteridos em favor de um conhecimento fundado em signos, cuja apreensão é sempre intelectual. O que equivale a se dizer que a modernidade vai se caracterizando pela crescente abstração, ou seja, por um gradativo afastamento do corpo e de sua forma sensível de conhecer a realidade (DUARTE JÚNIOR, 1997, p. 17-18).

Concomitante a esse processo aglutinador do tempo, da vida e do trabalho, tem-se a Revolução Industrial como outro momento reeducador do corpo com vistas ao modo de produção capitalista. Podemos observar essa reeducação do modo de viver do antigo artesão para o novo operário, nas palavras de Duarte Júnior:

o artesão, senhor de seu trabalho, tinha, ao longo dos dias, a vida regida organicamente pelo próprio corpo, ou seja, trabalhava segundo a necessidade, comia ao ser solicitado pelo estômago, dormia sob o imperativo do sono, etc., seus horários decorriam de seu ritmo vital. No entanto, ao empregar-se numa indústria, ao tornar-se um operário, sua atividade começou a ser regida por uma lógica que lhe era externa: a da produção industrial (DUARTE JÚNIOR, 1997, p. 23).

Notadamente, a modernidade distancia de modo considerável, o ser humano de seu próprio corpo, ao engendrar em sua vida a racionalidade industrial. Por mais distante ou distinta da realidade típica da produção fabril que seja a profissão exercida, todo profissional se vê fortemente influenciado pelas transformações do mundo do trabalho que passaram a se

consolidar. E o corpo vai ficando dissociado das ações desenvolvidas no intuito de atender às demandas/exigências da sociedade.

Qualquer profissional da modernidade assume o comportamento trabalhista pautado na eficácia, afinal, como escreve Capra (2005, p. 289), “somos capazes de representar o mundo exterior simbolicamente, pensar conceitualmente e comunicar nossos símbolos, conceitos e idéias”. O ser humano consegue moldar suas ações sem considerar os efeitos delas sobre seus corpos ou sobre a coletividade.

A modernidade ocorreu inicialmente nas mentes humanas e posteriormente passou a reger a dinâmica da vida sem permitir que o corpo se adequasse ao ritmo acelerado que conduziu a sociedade a esta configuração capitalista consumista que ora vivenciamos.

Muitos apontam o entre-guerras como o período instalador de um mal-estar e de descrença na racionalidade humana, tendo em vista que o ser humano acumulou conhecimentos técnicos e científicos para serem utilizados na destruição de seus semelhantes. Situação agudizada com a Segunda Guerra Mundial, quando o irracionalismo se faz presente nas nações e lideranças políticas, que impulsionam o avanço tecnológico em prol da fabricação de novos armamentos e de técnicas de destruição em massa.

O avanço tecnológico espalhou a industrialização pelas sociedades agrárias, trazendo-as para a tão aclamada globalização,

empregada na mais diferentes áreas e contextos,mas indicando sempre a idéia de um mundo totalmente interligado, de nações interdependentes, cujos problemas, assim, também se mostram comum a todas, variando somente em grau (DUARTE JÚNIOR, 1997, p. 29).

Junto a esse desenvolvimento acelerado, destacamos o papel exercido pela mídia que envolve o indivíduo em um turbilhão de informação, determinando a produção do mundo real onde ele vive. O corpo passa a ser idealizado, o padrão almejado não corresponde ao corpo de carne e osso dos seres humanos. A constante publicidade corporal atrofia o desenvolvimento de uma consciência sensível em relação à corporeidade.

Ao veicular-se exclusivamente um determinado tipo de beleza, esta se padroniza como a única possível e desejável, sendo descartada qualquer variação na forma, cor e textura do corpo como passível de contemplação estética. Quer dizer: toda a imensa gama de belezas que a realidade do corpo humano apresenta é desprezada em favor de um modelo padrão muito distante da verdadeira experiência concreta e sensível (DUARTE JÚNIOR, 1997, p. 61).

Desse modo, percebemos o uso do corpo como instrumento de manobra da sociedade consumista e globalizada. Para ele estão voltados os holofotes da mídia, a produção industrial e a constante cobrança da manutenção de padrões de beleza. Extingue-se a valorização das experiências concretamente vivenciadas por esse corpo, em contato com outras múltiplas e distintas formas corporais.

No confronto diário do corpo com a exigência da mídia, o ser humano deseduca seus sentidos a partir de uma percepção equivocada de seu corpo, estabelecendo uma rotina alienada e desprovida de valores pessoais. Como exemplo de alienação podemos citar o alerta de Almeida (2001) acerca das ações cotidianas de professores de artes. A autora relata que muitos professores acreditam nos benefícios do desenho, da pintura, da modelagem, do canto, da representação e da dança,

mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder “Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?”. Isso é desalentador, pois o mínimo que se espera de alguém que ensina é que saiba por que ensina! É fundamental saber o que os alunos aprendem [...], além disso, os professores precisam conhecer o valor do que fazem, precisam saber quais as efetivas contribuições de seu trabalho no desenvolvimento dos alunos (ALMEIDA, 2001, p. 13-14).

Com o passar do tempo negligenciamos uma de nossas características inatas que seria a de acumular o conhecimento vivencial, como enfatiza Merleau-Ponty (1971) sobre as relações que nosso corpo mantém com o mundo, anteriormente a qualquer exercício do raciocínio que já carregam em si um saber elaborado e muitas vezes misterioso, um saber que nos permite a movimentação e, especialmente, a constituição de um sentido no ato mesmo de perceber as coisas que nos circundam.

Podemos chamar esse saber humano de subjetividade, capaz de possibilitar a mediação entre o conhecimento e a ação, “através de necessidades, desejos, emoções, que marcam seu pensamento, dito de outra maneira, entre a teoria e a prática intervém a subjetividade” (MOYZÉS, 2003, p. 36).

Apesar de a subjetividade ser particular de cada ser humano, ela encontra-se propensa a modificações constantes a partir da interação com outras pessoas, interferindo e recebendo interferência no contato com outros corpos.

O homem torna-se o que é de acordo com uma complexa interação com o seu meio histórico-cultural e que as relações intersubjetivas e a produção de significados e sentidos podem ser consideradas como fundamentos do processo de constituição dos sujeitos e dos grupos (NEVES apud CUNHA, 2000, p. 29).

A subjetividade é propulsora da constituição de uma história individual que ocorre concomitante aos acontecimentos sociais marcantes. Ainda que pouco valorizada pela sociedade, cada ser humano constrói sua existência pautando-se no significado por ele atribuído aos fatos vivenciados.

Os acontecimentos sociais vão se registrando no corpo dos seres humanos que os testemunham e os sentem. A interação indivíduo e sociedade passam a constituir o jeito de ser de cada indivíduo, ainda que este também determine a conjuntura social. Mas o indivíduo sente-se mais afetado, pois modifica suas ações para sentir-se integrado à sociedade, molda seu modo de proceder, ou seja, molda seu caráter.

Como os demais profissionais, as professoras assumem o comportamento vigente na modernidade e, conseqüentemente, têm sua subjetividade modificada a partir do convívio social. Ainda que Cunha afirme que “a importância e significado do papel do professor não dependem exclusivamente dele. Compreendendo a escola como uma instituição social, reconhece-se que o seu valor será atribuído pela sociedade que a produz” (CUNHA, 1999, p. 27), a ação docente desenvolvida dia-a-dia pelas professoras vai compondo sua história e sua subjetividade, mesmo que de modo inconsciente, já que essas profissionais geralmente se

encontram imersas numa rotina estafante de trabalho que nubla sua visão crítica a respeito dos fatos ocorridos na sociedade paralelamente ao desenvolvimento de sua ação docente.

Desse modo, a formação de professoras pode ser influenciada por fatores externos, mas é, em grande medida, definida por suas próprias convicções e experiências. Tardif (2002) atribui à profissão docente um conjunto de experiências que, acumuladas ao longo da vida, constituem os saberes necessários para o exercício da profissão. São saberes de que as professoras lançam mão quando se deparam com situações inusitadas e que exigem um desfecho quase que instantâneo.

Para além da aplicação de teorias e técnicas prévias, as professoras fazem uso da subjetividade, o que constitui o aspecto inicial da autonomia por elas exercida. Sobre o conhecimento dessas profissionais, Tardif (2002) esclarece que

não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2002, p. 7).

Há muito de subjetivo na atuação docente, no sentido de que sua prática encontra-se repleta de experiências, de vivências, compondo um relativo conhecimento de causa sobre a realidade. Experiências que eclodirão em determinadas situações e serão revistas, questionadas e reelaboradas junto aos conhecimentos técnicos profissionais adquiridos no período de formação (GONÇALVES & GONÇALVES, 2003).

Ainda que fortemente influenciada pela modernidade, a profissão docente vem sobrevivendo ao longo do tempo como ação produtora de conhecimentos, mesmo que para conservar este *status* exija as professoras que estejam, diariamente, enfrentando os dilemas profissionais em nome de uma educação de qualidade.

Por todos esses aspectos observamos que o corpo das professoras perpassou pelos acontecimentos históricos e ditou as decisões subjetivas por elas tomadas. Apesar de toda a história vivenciada encontrar-se registrada, marcada no corpo das professoras, observa-se que esse registro histórico não é valorizado para o engrandecimento da profissão docente.

A situação de desvalorização profissional vem ocasionando um esfacelamento da profissão docente. Tendo em vista os trabalhos de pesquisadores como Esteve (1999), Codo (2002), Pereira (2005), que versam sobre a saúde física e emocional do educador, podemos reafirmar que a profissão docente fornece indicadores para se repensar desde a formação inicial da professora até o momento da efetiva atuação nas instituições de ensino. Um aspecto a ser cuidado é a saúde das professoras. Constantemente afetada por condições de trabalho, a falta da saúde limita suas ações e as afastam de suas atividades, a partir de uma realidade desgastante e, muitas vezes insatisfatória no que concerne a distribuição de turmas e baixos salários.

Ressaltamos a questão da saúde, porque a atenção a ela constitui um dos caminhos possíveis para a melhoria efetiva da atuação docente, tendo em vista um dos pressupostos reichianos reafirmado por Albertini (1994, p. 77): “a boa educação depende do grau de saúde do educador”. Nesse sentido Pereira (2005) argumenta:

Ser saudável é poder adoecer e recuperar-se. Precisamos encontrar o caminho da saúde e do equilíbrio do nosso corpo e da nossa mente, mas para isso necessitamos desenvolver uma consciência ampla que veja o quanto a educação interfere na saúde energética dos seres humanos. A nossa educação carece de conhecimento do que é essencial para uma vida saudável (PEREIRA, 2005, p. 108).

Reich e Schimidt (1980a) apontam que o educador deve intervir continuamente sobre si mesmo no sentido de conhecer e controlar algumas atitudes inconscientes que impõe a seus alunos quando considera estar promovendo uma educação pautada em conteúdos concretos, mas intervém no desenvolvimento e na expressão de sentimentos condizentes com uma vida saudável.

Por nenhuma das transformações sociais que passaram a se gestar na modernidade, observamos a preocupação com os corpos. É sabido que, tradicionalmente, a professora veio se construindo como fonte transmissora do conhecimento escolar, acumulando conhecimentos e acontecimentos científicos, sociais e culturais da Humanidade. Prioritariamente, esse conhecimento era transmitido nas formas escrita e oral, e em alguns casos com a utilização de materiais didáticos. Assim, na escola tradicional, era inexistente ou assumia papel secundário a aprendizagem através do corpo, aspecto que ainda pode ser notado na atualidade, como se lê na afirmação de Kenski a respeito dos recursos didáticos usados na formação de professoras:

Os próprios professores são formados tendo este tipo de ensino, aulas em que se privilegia a transmissão oral dos conhecimentos oriundos da pessoa do professor, copiados e reproduzidos pelos alunos. Tudo textual, sem imagens, sem outros apelos, sem outros recursos. Nesta realidade incluem-se as aulas em que ensinam os usos de recursos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem. Só texto e reprodução escrita (KENSKI, 2004, p. 127).

Outro aspecto que marca historicamente a ação docente diz respeito à passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas. Uma sala de aula hoje não possui um número reduzido de alunos, nem é composta por um grupo homogêneo, oriundo de famílias bem estruturadas social e economicamente, como em décadas passadas. Esse aumento da população estudantil implicou um aumento significativo do número de professoras.

A formação apressada de novas professoras e a preocupação em atender à crescente demanda por novas escolas contribuiu em grande medida para que não houvesse um aprimoramento, uma ampliação dos conteúdos essenciais à formação de professoras. Seus métodos, então, foram se tornando obsoletos e apresentados de maneira desinteressante, deixando os alunos desmotivados para as aulas, além de estarem em descompasso com as variadas formas de conhecimento, informação e tecnologias acessíveis fora dos muros escolares.

Muitos métodos de ensino adotados para a educação pública de massas priorizavam a exposição verbal da professora diante de alunos sentados enfileirados, em silêncio, tomando notas que posteriormente sanariam possíveis dúvidas (HARGREAVES, 1999). Com o passar do tempo, os alunos foram ganhando voz e interpelavam a professora durante sua exposição; a partir de então, o processo educacional foi perdendo sua característica essencialmente unilateral de conhecimento. A relação professora/aluno atingiu um desnível na quantidade e na velocidade da aquisição de informações pelos alunos nos meios tecnológicos e de comunicação.

Nessa situação se encontram principalmente as professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, que muitas vezes vivenciam as seguintes realidades: salas de aula que comportam em média 25 alunos; possuem um ou mais cargos de professora, com jornada de trabalho diária, em cada instituição, de aproximadamente cinco horas, e remuneração de acordo com o grau de formação, mas considerada insatisfatória de acordo com os anseios da categoria.

Esteve (1991) dedicou-se exaustivamente a compreender a realidade vivenciada por professoras, observando que muitas se sentiam desajustadas à profissão que se propuseram a exercer, situação que foi sendo confirmada ao longo de seus estudos sobre o mal-estar docente. As professoras pesquisadas por Esteve eram acometidas de males que as impossibilitavam de exercer sua profissão com dedicação e envolvimento. Essa situação foi caracterizada por ele como um alto índice de absentismo, uma fuga psicológica estratégica que possibilitava às professoras continuarem em seus cargos, embora a prática pedagógica estivesse sendo afetada drasticamente.

Os problemas da sala de aula são atribuídos diretamente à professora, constituindo os fatores de primeira ordem que incidem sobre a sua ação; os fatores de segunda ordem referem-se às condições ambientais, ao contexto docente, que afetam a motivação, gerando

um sentimento de desajustamento e de impotência. Emerge uma crise de identidade que pode levar à autodepreciação pessoal e profissional.

A profissão docente encontra-se em um estado crítico que vem se evidenciando desde a década de 80, e que se reflete na deserção progressiva nas quadros docentes. Vários fatores são apontados como compositores deste esfacelamento, dentre eles destacamos a dinâmica de dedicação e exaustão, seguida pela falta de reconhecimento do seu trabalho. Em seus estudos Esteve foi além da constatação de dificuldades e desprazeres que as professoras experimentam no exercício de sua profissão, o pesquisador buscou ampliar os horizontes a fim de “abrir uma porta à esperança, descrevendo e valorizando as estratégias postas em andamento com o fim de abreviar ou reduzir os efeitos negativos desse ciclo degenerativo da eficácia docente” (ESTEVE, 1999, p. 25).

Neste sentido, Esteve assinala uma crescente confusão com respeito à complexa e extensa função da professora, ressaltando que a família e a sociedade transferiram algumas de suas responsabilidades à escola e, conseqüentemente à pessoa da professora. Porém, essas transferências não foram acompanhadas por mudanças significativas no processo de formação profissional dos educadores.

Segundo Esteve (1999) a formação inicial das professoras estimula o estereótipo ideal, e quando estas se deparam com a situação real de uma instituição de ensino sentem-se desconcertadas e despreparadas para a prática docente. Com o passar do tempo esgotam as tentativas e expectativas de melhoria do ensino e das condições de trabalho, definindo-se um quadro comportamental de desânimo, como descreve o autor:

O professor queimado é um fenômeno demasiado familiar para qualquer adulto que trabalhe na escola pública atual. Os sintomas incluem um alto índice de absentismo, falta de compromisso, um desejo anormal de férias, baixa auto-estima, uma incapacidade de levar a escola a sério, os problemas do professor separam-no cada vez mais de seus alunos (ESTEVE, 1999, p. 57).

A forma como os cursos de formação estão estruturados leva freqüentemente as professoras a vivenciar o quadro citado acima. Nos últimos anos, várias articulações foram apresentadas em estudos acadêmicos no intuito de amenizar tais conflitos. Os estudos e propostas de reformulação da estrutura educacional incidiriam sobre a formação inicial das professoras e, mesmo não resolvendo todos os conflitos, certamente amenizariam as aflições, de ordem profissional ou emocional, por exemplo, e conduziria a profissão docente por caminhos ajustáveis, através de uma prática cotidiana consciente da realidade social que a circunda.

Para viabilizar as propostas de reestruturação dos cursos de formação de professoras, articularam-se estratégias que aumentassem o tempo de vivências escolas. Isso possibilitaria aos futuros docentes conhecer a realidade em que estariam inseridas quando no exercício da sua profissão, experienciar para minimizar os conflitos comuns nos anos iniciais de atuação docente. E conseqüentemente amenizando o desajustamento profissional que posteriormente se vê instalado e expresso pelo corpo.

A escola como local de experiências real deveria também ser *lócus* do *practicum*, proposto por Zeichner, servindo à formação universitária, quer pela observação de determinadas práticas, quer pela sua própria prática de ensino (ZEICHNER, 1992, p. 123). Esse *practicum* vivenciado concomitante ao período de formação tem evidenciado dificuldades que universitárias apresentam ao se depararem com situações singulares, que demandam soluções únicas, tendo oportunidade para discutir, avaliar e redimensionar suas experiências, desenvolvendo-se como profissional reflexivo.

Para avançar no processo educacional, com professoras confiantes, que refletem *na* e *sobre* a ação (PÉREZ GOMES, 1992), atuam junto aos alunos e os conduzem a construção de saberes e conhecimentos, transpondo a mera transmissão de informações e formando alunos críticos, reflexivos, capazes de atuar e modificar as situações sociais faz-se necessário que as

professoras sejam formadas nesses princípios, tendo em vista esse perfil. Afinal, constitui uma tarefa difícil transpor para a prática pedagógica uma atuação crítica, reflexiva e transformadora, a partir de uma formação pautada por métodos e concepções tradicionais.

Nóvoa (1991) descreve um perfil para as profissionais docentes, destacando algumas condições para que tenham prazer em exercer a profissão:

[...] não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia, etc. (NÓVOA, 1991, p. 15).

Cunha (1999) ressalta, porém, que esta visão das professoras como indivíduos entre várias situações deve ser redefinida a partir das conjunturas atuais, embasada em aspectos sociais e economicamente contextualizados, formulada pelas próprias professoras que são os principais agentes do processo educacional.

Uma visão simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada. É provável que muitos dos nossos cursos de formação de professores limitem-se a esta perspectiva. Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas (CUNHA, 1999, p. 24).

Assim, podemos compreender a angústia da professora novata, que sente um choque ao ver-se em uma prática real de ensino que não corresponde aos seus anseios pré-profissionais. As salas de aula são numerosas, os horários insatisfatórios, a indisciplina dos alunos é constante, além dos perfis docentes diversos entre seus pares. Abrahan (1991) reconhece quatro tipos de professoras no cotidiano escolar:

- 1- Professores que alimentam sentimentos profundamente contraditórios, mostram-se cépticos e reticentes à capacidade real de mudanças.
- 2- Professores inibidos, que chegam a rotinização da prática docente por não suportar a ansiedade e negar a realidade desconhecida causada pela mudança.
- 3- Professores que tem medo da mudança põem-se ansiosos e dispostos a deter as novas situações, resultando quase sempre, na depreciação do *eu* pela incapacidade de levar à prática os seus ideais pedagógicos.
- 4- Professores que aceitam a mudança, imprimem esforços em buscar bons resultados junto às reformas do ensino para sucumbir atuais deficiências (ABRAHAN apud ESTEVE, 1991, p. 110).

Essas características influenciam a imagem pública das professoras enquanto categorias, pois, mesmo atuando individualmente na sala de aula, essa profissional reflete o perfil de um grupo inserido em um contexto de desânimo.

Professoras que se enquadram nos tipos descritos por Abrahan (1991) chegam ao contexto de desânimo, em grande medida, em decorrência de suas histórias de vida, que, ao longo dos anos, vieram moldando o seu jeito de ser e constituindo, com o passar do tempo e a assimilação dos acontecimentos, a construção ou a reconfiguração do seu caráter.

Na profissão docente, os esquemas de inibição e rotina ou o absentismo trabalhista podem ser encarados como aspectos negativos que rebaixam a qualidade da educação, mas servem eficazmente como mecanismos de defesa para aliviar a tensão da professora. O grande número de professoras que recorrem aos variados mecanismos de defesa, em grande parte doenças psicologicamente construídas, repercute mais freqüentemente nos dados estatísticos do mal-estar docente que os problemas reais de saúde mental.

Esteve lista uma série de níveis de defesas psicológicas, propensas à instalação do mal-estar docente, percebidas nas professoras. Embora psicológicas, todas as defesas são exteriorizadas pelo comportamento corporal, no que se observa a idéia de unidade funcional de soma e psique, pensada por Reich e Expressa por Navarro (1995, p. 23), “cujas partes devem estar em equilíbrio energético para assegurar a saúde real”.

Lapo (2003), ao realizar pesquisa sobre o desencanto e abandono do magistério, sendo examinadas as professoras da cidade de São Paulo, reconhece a constituição de um processo

de abandono, em que as experiências e expectativas não satisfeitas vão se acumulando até levar a profissional a abandonar a profissão docente.

O mal-estar docente, portanto, constitui-se enquanto um processo temporal, tendo o estresse e a ansiedade⁶ associados a outros sentimentos psicológicos como efeito permanente; assume um caráter negativo e afeta a personalidade da professora que procura exercer a docência, mas sente-se desajustada. Os principais sintomas do mal-estar docente incluem um alto índice de absentismo, falta de compromisso, um desejo anormal de férias, a baixa auto-estima, uma incapacidade de levar a escola a sério, de modo que os problemas da professora separam-na cada vez mais de seus alunos.

As implicações psicológicas podem ser somatizadas e levar a professora a desenvolver doenças clinicamente tratáveis, porém sem justificativa prévia para sua instalação, nem melhoras significativas diagnosticáveis.

Todavia, a doença pode servir como um agente transformador, pode ser o caminho para a saúde. Desvendar quais os motivos contribuíram para eclodir uma disfunção orgânica é um exercício de paciência e investimento proporcional ao esforço para camuflar e contornar as aflições por longos períodos antes do reflexo nítido no corpo (GRODDECH, 1997).

Gaiarsa (1976) explica a somatização, os desajustes psicológicos que levam à instalação de doenças orgânicas, como uma disfunção estrutural do indivíduo em reagir equilibradamente às pressões e mudanças impostas pelo contexto social. Desse modo, o mal-estar docente resulta de um quadro em que se somam situações, pensamentos e sensações física nem sempre conhecidas e mensuráveis pela medicina, mas que refletem no corpo cansado, esgotado, sem energia para continuar desempenhando com qualidade as atribuições mínimas requeridas pelo cargo ocupado pelas professoras.

⁶ *Ansiedade*: um estado do organismo em que as respostas fisiológicas e motoras aparecem alimentadas por uma distorção cognitiva. *Estresse*: uma resposta não específica do corpo a qualquer requerimento; é a reação a um estímulo que implica um processo de adaptação após mudanças nos níveis hormonais e no tamanho de órgãos (ESTEVE, 1999).

A dificuldade de resolver, de extirpar os fatores e agentes causadores do desajustamento contrapõe-se à facilidade de recorrer aos mecanismos de fuga, que amenizam temporariamente a angústia. Em muitos casos, temos o órgão corporal como válvula de escape para os problemas reais exteriores, mas nem sempre o órgão suporta a intensidade e a frequência com que é requerido e torna-se o bode expiatório que carrega o reflexo de todos os males. Retira o órgão, ou a doença, pode ser uma solução imediata, com alívio instantâneo, mas a permanência dos fatores e agentes promoverá a instalação de uma nova válvula de escape (GAIARSA, 1991).

Uma das soluções pode ser o tratamento das causas que levam à doença, que nesta abordagem do mal-estar docente se dá pelo desajustamento da professora frente ao requerimento das mudanças sociais aceleradas, deixando-a sem identificação com a profissão que assumiu.

Cabe ressaltar que a eficácia docente vai além do aprendizado dos alunos. Na esfera pessoal, a professora busca caminhos para conciliar objetivos: os seus, os da escola e os da comunidade; esse estado de tensão, associado aos sentimentos e emoções negativas, condiciona a imagem que a professora tem de si mesma. Instala-se uma crise de identidade pessoal e profissional, que muitas vezes chega à auto-depreciação de ego.

O corpo da professora é templo de todo o seu conhecimento e de suas estratégias de trabalho, funciona como uma ferramenta indispensável à execução satisfatória de sua profissão. Tratar e observar as evidências que ele apresenta facilita a resolução de problemas individuais ou de ordem profissional, promove o bem-estar docente e atinge diretamente o sistema de ensino que se pretende.

CAPÍTULO II

LENDO A HISTÓRIA REGISTRADA NO CORPO

... cada corpo, longe de ser apenas constituído por leis fisiológicas, supostamente imutáveis, não escapa à história.

Sant'anna (2000, p. 50)

Como evidenciado no capítulo anterior, o corpo da professora é o templo de seu conhecimento e sua total estratégia de trabalho, funciona como uma ferramenta indispensável à execução satisfatória de sua profissão. Por assim pensarmos é que compreender esse corpo torna-se essencial.

No entanto, o homem, historicamente, vem se negando a conhecer o seu corpo. Não percebe que pelo corpo consegue transmitir mensagens que precedem a pronúncia das palavras e que muitas vezes contradizem o que é falado. No centro de todos os fatos vividos está o corpo, que pode ser visto e entendido por um observador atento e interessado. “O corpo revela os meandros e as curvas da história pessoal: os segredos, traumas e triunfos de dias passados” (KURTZ & PRESTERA, 1989). À medida que mais pessoas acreditam que o corpo não mente – enquanto as palavras podem fazê-lo, analisar o corpo está se tornando um caminho seguro para se compreender o comportamento humano.

Na intenção de compreender a capacidade humana de ter consciência de si e do mundo, faculdade essa que possibilita o sentir, o imaginar, o planejar ações, vários conceitos semelhantes têm sido usados: na psicanálise, *personalidade*; na psicoterapia corporal, *caráter* e nas concepções hipocráticas, *temperamento*. A consciência humana é um assunto sobre o qual existem diversas opiniões, é uma questão marcada por antigas e recentes polêmicas.

2.1 Uma abordagem geral da tipologia humana

Encontramos no artigo de Rego (1994), *Anatomia e couraça muscular do caráter*, significativo resgate histórico dos estudos que buscavam deduzir características psíquicas a partir de traços anatômicos. Esses estudos, denominados biopsicotipologias ou fisiognomonia, apresentam descrições dos tipos que há muito tempo vêm sendo utilizadas com a intenção de premeditar os pensamentos, sentimentos e possíveis comportamentos das pessoas.

Do resgate histórico de Rego (1994), destacamos alguns pensadores, como Aristóteles, Hipócrates e Lombroso. De Aristóteles ressalta-se o fato de ele acreditar ser possível conhecer a natureza humana a partir da forma corporal. Para ele, homens com pés grandes e fortes, por exemplo, seriam corajosos como os leões, por serem ambos portadores de características semelhantes na região dos pés.

De Hipócrates destaca-se a descrição feita por ele da existência de quatro tipos de temperamento humano: o sanguíneo, o bilioso, o melancólico e o fleumático, como expõe Rego:

o sanguíneo teria pulso vivo e regular, pele rósea ou vermelha, formas bem delineadas e musculatura firme; a nível psíquico, caracterizar-se-ia pela bondade, sensibilidade, generosidade, imaginação viva, inconstância e superficialidade. O bilioso teria pulso forte e duro, vasos subcutâneos salientes, pele tendendo ao amarelado, musculatura resistente e espessa; teria paixões violentas, grande ambição, inflexibilidade, coragem, altivez e audácia. O melancólico tenderia a ter pele mais escura, olhar inquieto e sombrio, excreções difíceis, perturbações abdominais ou do sistema nervoso; teria imaginação lúgubre e caráter desconfiado e tímido. No fleumático (também chamado de linfático ou pituitoso) haveria pulso fraco e lento, pele descorada, formas arredondadas e inexpressivas, musculatura flácida; teria tendência à preguiça, pouco interesse por exercícios corporais, atenção e memória fracas (REGO, 1994, p. 26).

Essa mesma descrição tipológica encontramos em Littauer (1992), o qual ressalta as seguintes características de cada temperamento: o colérico viveria paixões ardentes, teria grande ambição, coragem e audácia. O sanguíneo seria bondoso, sensível, inconstante e agiria com superficialidade. O melancólico se caracterizaria pela timidez e pela desconfiança. O

fleumático, por sua vez, teria as características de uma pessoa submissa, calma e seriam detentores de uma confiabilidade distinta dos outros tipos.

De Hipócrates até o século XIX, muitas tipologias foram propostas, e estão apontadas no estudo de Rego (1994). Dentre elas destacamos as idéias de Lombroso, médico-cirurgião italiano formado em 1859, que propôs várias teorias, conhecidas como antropologia criminal, que influenciaram o Direito e a Medicina por várias décadas. Dentre essas idéias está a crença na semelhança física e psíquica entre o criminoso e o homem primitivo, por supor que o homicídio seria fato comum entre os povos selvagens. O homem primitivo apresentaria sinais físicos indicativos de degeneração característica do comportamento criminoso reconhecidos como “estigmas de criminalidade”, que foram exemplificados por Lombroso através de fotos e desenhos em um Atlas em 1888. Caracterizariam tais estigmas

[...] o fato de ser canhoto, a assimetria do crânio e da face, capacidade cranial reduzida, zigomas salientes, aderência do lóbulo da orelha, saliência da arcada superciliar, desenvolvimento das maxilas, prognatismo, orelhas em asa, raridade de pelos, inserção baixa do couro cabeludo, sobrancelhas encontrando no meio da testa [...]. Acompanhando estes sinais anatômicos, estaria presente o temperamento do “criminoso nato” (PEIXOTO apud REGO, 1994, p. 27).

As absurdas idéias de Lombroso foram responsáveis por muitas mortes e originaram teorias racistas ao associar características negativas a traços físicos próprios das populações minoritárias.

Reich por outro lado, não elabora uma classificação de tipos “e sim priorizou um estudo do caráter enquanto uma couraça psíquica e muscular global, um sistema defensivo integrado que poderia assumir formas diversas” (REGO, 1994, p. 39). Embora Reich chegue a mencionar a necessidade de uma tipologia, ele abre um leque de formas possíveis de caráter, citando no seu livro *Análise do caráter* pelo menos 28 tipos diferentes. Desse modo,

[...] a concepção reichiana parece abrir espaço para uma compreensão menos classificatória do caráter, entendendo-o como uma unidade defensiva específica de cada indivíduo, cuja forma muitas vezes tem semelhanças com a de outros indivíduos, e pode ser enquadrada e estudada enquanto um padrão geral e de ocorrência freqüente (REGO, 1994, p. 40).

Reich sabia que seu trabalho representava apenas o começo, as bases para uma caracteriologia psicanalítica. Seu discípulo Alexander Lowen propôs uma biopsicotipologia que atualmente é a teoria de abordagem energética do caráter mais difundida. Lowen classifica as diversas estruturas de caráter em cinco tipos básicos: esquizóide, oral, psicopático, masoquista e rígido. O quadro abaixo, encontrado em Rego (1994, p. 34), evidencia esta tipologia com suas respectivas características, as quais serão estudadas posteriormente nesse trabalho.

CARÁTER	Características Físicas	Características Psíquicas
Esquizóide	corpo estreito e contraído, músculos fibrosos tensão na nuca, m. diafragma e articulações face de máscara, olhar vazio, braços pendentes discrepância e desarmonia entre partes do corpo	sentimento de não conexão e não integração hipersensibilidade, fragilidade frente a pressões refúgio em si mesmo, evita relações íntimas e afetuosas dissociação entre pensamento e sentimento
Oral	esguio e fino, peito murchinho, abdome macio musculatura pouco desenvolvida e hipotônica ombros caídos, olhar pidão pernas compridas e magras, pés pequenos	necessidade de ser apoiado, cuidado, carregado sensação de vazio interno, pouca força de vontade tendência à depressão, baixa agressividade sensação de que o mundo lhe deve algo
Psicopata	desenvolvimento maior da parte de cima do corpo tensões na área ocular, boca e base do crânio olhar: sedutor ou penetrante e impositivo tendência à rigidez muscular	necessidade de controle, medo de ser controlado motivação para o êxito, necessidade de venos negação dos sentimentos desempenho e conquista importam mais que o prazer
Masoquista	corpo curto, grosso, musculoso e denso aparência de gorila, de força esmagadora achatamento das nádegas (rabo entre as pernas) pele tendendo ao acastanhado, olhar de sofrimento	sensação de sofrimento crônico, queixa constante sentimentos de despeito, negatividade e hostilidade agressividade e auto-afirmação reduzidas sensação de estar preso a atoleiro, pressão interna
Rígido	cabeça erguida, coluna reta, musculatura rígida corpo proporcional, olhos brilhantes, gestos leves histórica: agilidade corporal de tonalidade sexual fálico-narcisista: ombros largos e quadrados compulsivo: musculatura de consistência pétrea	defende-se contra o prazer, estado de alerta constante em geral bem-sucedido na vida orgulhoso, não gosta de ceder fálico-narcisista: ambicioso, competitivo, agressivo compulsivo: forte bloqueio afetivo

Figura 1 - Quadro da Biopsicotipologia de Lowen

Fonte: Rego, 1994, p. 34

Além de Lowen, consideramos, Dychtwald (1984) e Kurtz & Prester (1989) estudiosos relevantes para a pesquisa por nós desenvolvida. As duas obras desses autores, em referência, surgem a partir de suas próprias experiências com trabalhos corporais de base reichiana, vivenciadas junto a John Pierrakos, amigo e colaborador de Lowen.

O trabalho de Kurtz & Pretera (1989) foi pioneiro no gênero de ler o corpo. Visando contribuir com os processos de terapia corporal, integra a mente ao corpo e interpreta o que a estrutura, a postura e a fisionomia corporal revelam a respeito de uma pessoa.

Dychtwald (1984), ao procurar denominadores comuns entre a visão ocidental e a oriental do homem e seu corpo, cria um esquema que unifica dicotomias clássicas no campo das terapias e psicoterapias corporais. Para tanto, propõe esquemas de conhecimento corporal a partir de diversas perspectivas:

Minha intenção tem sido mesclar meus próprios descobrimentos e observações com as descobertas de vários dos pioneiros da área, como por exemplo Wilhelm Reich, Alexander Lowen, William Schutz, Ida Rolf, Moshe Feldenkrais, Fritz Perls, Stanley Keleman e Hector Pretera, e também com diversas disciplinas da ioga, no intuito de articular um sistema definitivo, conquanto simples, de leitura e de mapeamento do corpomente (DYCHTWALD, 1984, p. 13).

Valemo-nos da perspectiva teórica desses autores para, no capítulo IV, analisar o corpo da professora colaboradora dessa pesquisa, procurando interrelacionar aspectos físicos e psicológicos cruciais de sua vida pessoal e profissional.

2.2 Reich: base das leituras corporais

Os estudiosos de Wilhelm Reich reconhecem a sua genialidade quando este abre as portas para a compreensão da interface mente-corpo. Suas pesquisas focavam o organismo humano em suas diversas relações com o meio. Ao destacar o corpo, busca desvendar quais forças impediam o homem de sentir e vibrar com a vida, tanto externas quanto no invólucro de seu corpo. Durante sua vida, buscou compreender e registrar grande parte de suas interpretações da relação homem-sociedade.

De origem judaica e nascido na Áustria, Reich iniciou sua elaboração teórica em um período entre guerras. Foi perseguido pelo movimento nazista e chega aos Estados Unidos no último navio que saiu da Noruega antes de eclodir a segunda grande guerra. Reich buscou

conhecimento em distintos ramos da ciência, sempre impulsionado pelo desejo de compreender a natureza humana em suas expressões biológicas e sociais, percorrendo os campos da medicina, da psicologia, da sociologia, da antropologia e da política.

Após atuar por quatro anos na Primeira Guerra Mundial, Reich deixa os campos de batalha e dedica-se aos estudos. Inicialmente, ele ingressa na Faculdade de Direito, porém sua afinidade pelas ciências naturais o compeliu para a transferência de cursos, ingressando, ainda em 1918, na Faculdade de Medicina em Viena.

Apesar da negatividade da sua experiência na guerra, a qual Reich descreve como um período de “morte intelectual” e “desapontamentos”, esta lhe permitiu tecer críticas à sociedade, à moral e à educação, somadas a outras frentes polêmicas que constituem a teoria reichiana (MATTHIESEN, 2005, p. 41). Essa vivência militar diminuiu para quatro anos, os habituais seis, necessários para a formação no curso de medicina.

Diferentemente dos demais psicanalistas da época, Reich encontrava no corpo um caminho possível para amenizar o sofrimento e as dores das quais as pessoas sucumbiam. Percebemos que Reich vai se afastando da psicanálise, e conseqüentemente de Freud, ao levar a cabo suas propostas clínicas decorrentes da análise do caráter. E sua atuação profissional se via muito diferenciada da ação de deitar o paciente no divã e pedir que relatasse verbalmente suas impressões. Para Reich a complexidade das interpretações se dava também, e principalmente, no corpo, nas expressões e sentimentos externalizados pelo corpo.

Apesar de a teoria reichiana compartilhar de muitos conceitos psicanalíticos e freudianos, podemos observar uma bifurcação teórica a partir do momento em que a técnica de análise do caráter propunha um papel mais ativo e intervencionista do analista, o que era muito diferente das ações habitualmente praticadas pela psicanálise.

Parece haver um padrão: as teorias e técnicas de Reich começam formuladas coerentemente dentro da psicanálise. Porém, aos poucos vão se desenvolvendo, ampliando, tomando forma própria, até tornarem-se algo decididamente fora do âmbito do que é reconhecido socialmente como psicanálise. Isso ocorre com as intervenções corporais (primeiro a criação

da análise do caráter, depois esta levando à concepção de uma couraça muscular do caráter, e isto tendo como consequência a invenção de métodos para uma abordagem somática do tratamento), com o conceito de bioenergia orgone (descendente da teoria da libido de Freud), com as formulações sobre o orgasmo (oriundas da teoria freudiana da sexualidade) (REGO, 2002, p. 62).

A teoria reichiana mostra-se mais complexa e elaborada do que a psicanálise, sem, contudo renegá-la. O próprio Reich elucida claramente a existência de uma relação entre as duas teorias:

Eu coloquei numa base científica natural o que estava correto na psicanálise, mas o meu trabalho metodológico, científico, não tinha em si mesmo nada a ver com a psicanálise, no sentido de fazer parte dela ou de se ter desenvolvido a partir dela. O que eu fiz foi por o meu ovo de águia no ninho de ovos de galinha. Depois tirei-o e dei-lhe o ninho apropriado (REICH apud REGO, 2002, p. 62).

O ponto de partida da ruptura com Freud e a psicanálise foi o fato de Reich mergulhar nos estudos sobre a sexualidade natural do indivíduo. Inicialmente, contesta o fato de o tema sexualidade ser tratado somente no interior dos consultórios psicanalíticos como instintos perversos do inconsciente humano.

Talvez a moralidade com que o tema é tratado seja o que me perturba. Pela minha própria experiência, pelas observações feitas em mim e nos outros, cheguei à conclusão de que a sexualidade é o centro em torno do qual gira a vida da sociedade como um todo, e também o mundo intelectual interior do indivíduo (REICH, 1995, p. 28).

O referido autor reconhece enfaticamente que o fluxo da energia sexual está perturbada na maioria das pessoas, o que resulta na política irracional e na irresponsabilidade das massas.

Sendo assim, percebemos ser o trabalho sobre o corpo a grande ruptura técnica de Reich com a Psicanálise. Rego afirma que

a psicologia freudiana é intensamente referenciada no corpo, porém a intervenção técnica passa primordialmente pela palavra. Quando Reich introduz o olhar, o toque, os exercícios, a respiração e a propriocepção, ele resgata aquilo que poderíamos chamar de uma “vocalização corporal” da psicanálise, porém rompe com um ponto essencial da clínica analítica. Talvez se possa dizer que é uma clínica psicanaliticamente orientada, mas certamente já não é mais uma clínica psicanalítica (REGO, 2002, p. 69).

Outro aspecto da teoria reichiana que pode ser interpretado como um dos pontos de ruptura entre Reich e a Psicanálise pode ser observado no conceito de auto-regulação. Para a formulação deste, Reich enveredou-se pelos caminhos biológicos a fim de resolver os impasses encontrados nos casos trazidos para o interior de seu consultório. O conceito de auto-regulação descreve a capacidade biológica, a competência espontânea que os organismos vivos apresentam de restabelecer o equilíbrio dinâmico do corpo. Dadoun observa que

tudo acontece como se o afrouxamento da couraça caracterial liberasse uma espécie de competência espontânea, uma aptidão para autodeterminar-se, aniquilada, atrofiada ou neutralizada pela influência das instituições sociais e dos modelos culturais. Reich vem a formular nestes termos o objetivo terapêutico: retirar a energia das inibições morais e substituí-las pela auto-regulação libidinal (DADOUN, 1991, p. 35).

Esta associação biológica ao tratamento psicoterápico não constituía uma ação habitual para os demais psicanalistas da época, pois resultaria em uma atuação profissional diferente da fundamentação adotada pela Psicanálise. Esse conceito contribuiu no ano de 1934, para intensificar a fundamentação biológica como elemento central para as concepções reichianas do caráter humano (REGO, 2002).

A partir desse novo direcionamento iniciado por Reich, abre-se um novo horizonte de trabalho psicoterápico, apoiando-se no terreno da biologia e da fisiologia. É admirável a capacidade que Reich demonstrou ao formular princípios e teorias que permanecem válidas e atuais, e que possibilita aos outros estudiosos o avanço, a associação e a contemporaneização de sua Psicoterapia Corporal.

Torna-se evidente o interesse de Reich em desvendar os mistérios repressores que, trazidos na essência de um indivíduo, interferem nos preceitos culturais e morais da sociedade, resultando em padrões de vida estabelecidos pelos interesses sociais, moldando os comportamentos e abominando os prazeres saudáveis e naturais que são inerentes ao homem.

“O homem alienou-se a si mesmo da vida, e cresceu hostil a ela. Essa alienação não é de origem biológica, mas sócio-econômica” (REICH, 1995. p. 16).

Para adequar-se ao modelo de homem prontamente aceito pela sociedade, o indivíduo exercita, na maioria das vezes, de modo inconsciente, a repressão dos seus desejos e cria uma ‘máscara’ que exterioriza, com satisfação, os interesses definidos pelo poder social. Ao reprimir um impulso natural o indivíduo bloqueia o livre fluxo de energia que permanecerá registrado como uma defesa psíquica.

Essa repressão também pode resultar em um tensionamento muscular, constituindo a Couraça Muscular, assim a história emocional do indivíduo fica registrada no corpo ao longo da vida, desenvolvendo uma rigidez corporal, inibindo o relacionamento saudável com outras pessoas e com a vida. Manter um padrão biofísico antinatural implica em mazelas, doenças ou neuroses sobre o organismo, tais distorções têm reflexo sobre o caráter, seja este individual ou social.

O escopo mais amplo da questão acerca da função sociológica da formação do caráter, temos de atentar para um fato que, embora bem conhecido, é mal compreendido em seus pormenores, a saber, o que de certas estruturas humanas médias são inerentes a determinadas organizações sociais, ou em outras palavras, cada organização social produz as estruturas de caráter de que necessita para existir (REICH, 2001, p. 4).

Ao examinar com detalhe a Couraça Muscular, Reich descobriu que ela apresenta-se disposta em segmentos anelares envolvendo assim a frente, os lados e a parte posterior do corpo, e formando um ângulo reto com a espinha dorsal. Identifica sete segmentos de couraças: ocular, oral, da musculatura profunda do pescoço, torácico, diafragma, abdome e pélvico.

Assim, um segmento de couraça compreende aqueles órgãos e grupos de músculos que têm um contato funcional entre si e que podem induzir-se mutuamente a participar no movimento expressivo emocional. Em termos biofísicos, um segmento termina e outro começa quando um deixa de afetar o outro em suas ações emocionais (REICH, 2001, p. 342).

Tais descobertas indicam que a energia que nos torna seres ativos para a vida, se desloca no corpo por movimentos de onda, fluindo espontaneamente (em um corpo sem couraças) no sentido longitudinal, da cabeça aos órgãos genitais. Constantemente, em nosso corpo, ocorre a luta entre o impulso da corrente energética e o bloqueio da couraça, nosso organismo tenta superar pela força esses bloqueios e a superação pode ocorrer ao afrouxar, dissolver a couraça muscular a partir de práticas psicocorporais capazes de restituir o livre fluxo de energia.

Um dos aspectos centrais da obra reichiana é a noção de caráter, pois a mesma encontra-se presente em todas as fases de produção de Wilhelm Reich. A teoria reichiana revela a importância de se repensar a dimensão educacional e clínica, pois as mesmas formam e transformam o caráter. O conceito de caráter denota uma dimensão ética, tendo em vista que, como referência teórica e técnica, estrutura práticas e concepções sobre o ser humano (OLIVEIRA E SILVA, 2001, p. 6).

Encontramos o caráter como uma defesa orgânica que visa proteger o ego⁷ dos perigos internos e externos, a partir de um enrijecimento que gradativamente vai se tornando crônico, a esse processo de enrijecimento Reich designa “encouraçamento”. Sabemos que a couraça é uma resposta defensiva do organismo a qualquer situação que frustrasse nossas vontades e impulsos, situação que pode servir ao indivíduo para que tenha uma vida saudável estruturada para a realidade ou, em contra partida, estruturar-se como um caráter neurótico.

Estas experiências de retenção dos impulsos e das vontades interferem na vida e na constituição corporal do indivíduo, ao exigir do ego uma nova configuração da auto-imagem. Aspectos estes que vão se acumulando e constituindo uma história que, constantemente, será retomada e servirá de referência para outras situações que venham a ser vivenciadas.

⁷ O ego é a instância mediadora entre os mundos interior e exterior, entre si e os outros. Sua função de síntese origina-se de sua posição à superfície do corpo e à superfície da mente, elabora uma imagem do mundo exterior à qual o organismo deve conformar-se e, ao fazê-lo, molda a auto-imagem daquela pessoa. Por seu turno, esta auto-imagem determina quais são os sentimentos e impulsos a se manifestarem (LOWEN, 1982, p. 125).

O acúmulo de frustrações pode determinar ao indivíduo um comportamento recalcado perante a vida, ou seja, permanece na defensiva (encouraçado) grande parte do tempo, tornando-se insensível às situações prazerosas e afetuosas.

Este encouraçamento pode surgir em consequência do medo de ser punido. Esse medo, por sua vez, resulta em diferentes formas de comportamento, daí a diferenciação dos tipos de caráter, tendo em vista que para cada situação desenvolve-se um comportamento recalcado, passível de ser aceito socialmente, a partir do controle dos impulsos e vontades.

A formação de distintos tipos de caráter está diretamente ligada ao momento e a maneira pela qual a pulsão entrou em choque contra a frustração. Reich (2001) busca esquematizar as condições que conduzem a essa distinta formação do caráter:

- a fase na qual a pulsão é frustrada;
 - a frequência e intensidade das frustrações;
 - as pulsões contra as quais a frustração é principalmente dirigida;
 - a correlação entre indulgência e frustração;
 - o sexo do principal responsável pela frustração;
 - as contradições nas próprias frustrações.
- Todas essas condições são determinadas pela ordem social dominante no que diz respeito à educação, moralidade e satisfação das necessidades, em última análise, pela estrutura econômica vigente da sociedade (REICH, 2001, p. 156).

Reich buscava compreender a formação de caráter a fim de proporcionar ao ego apoio suficiente para viver situações advindas do mundo externo e interno, de maneira que, agindo com plasticidade o organismo expressaria com liberdade suas satisfações ou frustrações, sem resultar no recalque⁸ ou no incrustamento orgânico refletido pelas posturas corporais.

A dedicação de Reich ao tema da constituição do indivíduo com grande ênfase na moral sexual cultural, deixa claro a necessidade de mudanças nos padrões e regras sociais impostos ao indivíduo, como possibilidade de profilaxia das neuroses.

O estudo sobre o caráter humano, o funcionamento bioenergético, a auto-regulação, dentre outras frentes de estudo reichianas, o fez perceber que, para que o indivíduo possa

⁸ O recalque, ou recalçamento, consiste na exclusão da consciência toda representação psíquica que a crítica formulada pelo princípio norteador da nossa vida desperta e de modo voluntário julgue inaceitável (REIS, 1984).

atuar de maneira satisfatória no convívio social, torna-se primordial que este indivíduo esteja consciente de suas funções vitais e a partir de então será capaz de atuar em um todo social auto-regulável, que permite o livre fluxo de energia e de pensamento, evitando que se instale um ambiente de moralismo repressor. A viabilidade do projeto de Reich está na educação das crianças. A profilaxia das neuroses deve, portanto, ser iniciada com as crianças, educando-as para atuarem de forma consciente e independente, alcançando níveis de vida saudável por ações que emancipam e abolindo as práticas repressoras, autoritárias e ditatoriais que tentam adestrar o indivíduo aos moldes sociais.

Reich tinha consciência das dificuldades a serem enfrentadas ao pensar uma criança saudável, principalmente por reconhecer na sociedade docente um tipo de indivíduo acometido pela Peste Emocional, definida por ele “como comportamento humano que, com base numa estrutura de caráter biopática, age de maneira organizada ou típica em relações interpessoais, isto é, sociais, e em instituições” (REICH, 2001, p. 464).

Para Reich a luta contra a Peste Emocional é um trabalho a ser desenvolvido de modo a envolver toda a dinâmica social “porque ela causa mais dano neste mundo do que dez mil canhões” (REICH, 2001, p. 479). Esse trabalho amplo como propõe deve-se ao fato de perceber que a Peste Emocional se manifesta mais acentuadamente, nos espaços mais importantes da vida:

[...] misticismo em sua forma mais destrutiva; sede de autoridade passiva e ativa; moralismo; biopatias do sistema nervoso autônomo; política partidária; peste familiar, a que chamei “familite”; métodos sádicos de educação; tolerância masoquista desses métodos ou revolta criminosa contra eles; fofoca e difamação; burocracia autoritária; ideologias de guerra imperialista; [...] criminalidade anti-social; pornografia, agiotagem; ódio racial (REICH, 2001, p. 465).

Assim, nesse contexto,

Um organismo cuja mobilidade natural foi continuamente dificultada, desde o berço, desenvolve formas artificiais de movimento. Coxeia ou anda de muletas. Do mesmo modo, um homem atravessa a vida com as muletas da peste emocional quando as expressões auto-reguladoras naturais da vida são suprimidas desde o nascimento (REICH, 2001, p. 461).

Corroborando com as críticas apontadas acima, Deleuze e Guattari (1995) criticam a conjuntura própria de seu tempo, no sentido de contribuir para as interpretações do indivíduo em meio à sociedade, que ao sentir-se parte integrante da vida social evita que os valores de mercado determinem a sua passagem pelo mundo. Esses autores, assim como Reich, depositam no indivíduo a força para transformar o mundo em que vive, apontando que ao executar uma ação individual prevalece a noção de estar inserido num contexto mais amplo, e que sendo parte deste o todo também sofrerá as conseqüências de suas desastrosas práticas sociais.

Em linhas gerais o indivíduo é pensado por Reich como um ser humano que sofre. Esse sofrimento se dá como resultado do desconhecimento de como a energia vital que flui no organismo, no corpo, pode servir para diferenciar o individual e o social, compreendendo as relações existentes entre estas instâncias.

2.3 Conhecendo uma tipologia caracteriológica: a abordagem de Lowen

Mesmo com a morte de Reich, em 1957, a teoria reichiana continuou em expansão. Por ser expressão de desejo de vida, essa teoria naturalmente foi gerando continuadores, dentre eles: Gerda Boyesen, Stanley Keleman, David Boadella e Alexander Lowen, compondo uma geração dos mais destacados discípulos de Wilhelm Reich, também conhecidos como neo-reichianos.

Os neo-reichianos são terapeutas corporais que a partir das considerações e teorias elaboradas por Reich foram associando impressões contemporâneas que surgiam em suas atuações profissionais no campo da terapia. Como desdobramento destas práticas, tem-se hoje distintas vertentes de intervenção corporal, mas que têm em comum a origem teórica reichiana.

Lowen, enquanto discípulo mais próximo a Reich, por ter convivido, partilhado dos estudos e pesquisas, bem como desenvolvido terapia junto ao mestre, encontrou subsídios para formular sua própria teoria – a Bioenergética⁹.

Iniciei minha terapia pessoal com Reich na primavera de 1942. Durante o ano anterior, fui freqüentador assíduo do laboratório de Reich. [...] Um dia então ele me disse: “Lowen, se você está interessado neste trabalho, só existe uma forma de se introduzir nele, que é através da terapia”. [...] Era o impulso de que eu precisava para superar minha resistência e iniciar o trabalho para o qual consagrei toda a minha vida (LOWEN, 1982, p. 16).

A Bioenergética constitui-se como “uma forma de terapia que combina o trabalho com o corpo e a com a mente para ajudar as pessoas a resolverem seus problemas emocionais e melhor perceberem o seu potencial para o prazer e para a alegria de viver” (LOWEN, 1982, p. 11). A proposição que fundamenta a Bioenergética está na funcionalidade idêntica do corpo e da mente, ou seja, o que ocorre na mente reflete o que está ocorrendo no corpo, e vice-versa. Sua proposta tem em seu cerne a promoção do bem estar físico e da auto-descoberta, estando essas condições diretamente relacionadas com a respiração plena, capaz de energizar todo o corpo.

O primeiro contato de Lowen com Reich ocorreu durante um curso sobre Análise do Caráter, momento que o deixou impressionado com a habilidade do professor Reich ao abordar o pensamento psicanalítico sobre os problemas humanos:

fiquei intrigado com a descrição catalográfica deste curso, pois fazia referência à identidade funcional do caráter de uma pessoa com sua atitude corporal ou couraça muscular. Esta couraça se refere ao padrão geral das tensões musculares crônicas do corpo. São assim definidas pois servem para proteger o indivíduo contra experiências emocionais dolorosas e ameaçadoras. São como um escudo que o protege contra impulsos perigosos oriundos de sua própria personalidade, assim como das investidas de terceiros (LOWEN, 1982. p. 13).

⁹ Antes de chegar a Bioenergética, Lowen formou-se em Ciências e doutorou-se em Direito, exercendo advocacia por alguns anos, mas paulatinamente adentrou-se no campo da psicologia, alcançando o título de doutor em medicina pela Universidade de Genebra em 1951. No ano seguinte abriu seu consultório de psiquiatria, profissão que o guiou para a fundação do Instituto de Análise Bioenergética.

Para Reich a primeira ação do procedimento terapêutico consistia em estabelecer o fluxo respiratório do paciente, permitindo que o ar entrasse mais fácil e profundamente, quando o tórax se move, aumentando e diminuindo de tamanho com cada respiração. Depois ele passava ao estágio de mobilizar a expressão emocional mais evidente. Também para Lowen a respiração é crucial à obtenção dos benefícios dos exercícios da Bioenergética, “a respiração é a pulsação básica (expansão e contração) de todo o corpo; portanto é a base da experiência de prazer e dor” (LOWEN, 1984, p. 37).

Respirar profundamente constitui um reflexo da saúde emocional da pessoa, indica que seu diafragma está livre para executar seu papel extensor, participando efetivamente do processo respiratório. A respiração superficial e aligeirada, condicionada pela vida na modernidade, reduz a vitalidade do organismo, tendo em vista que respirar é imprescindível à vida.

Alexander Lowen estruturou a Bioenergética a partir de sua própria experiência corporal, todos os movimentos compositores desse modelo de terapia foram praticados por ele. Vale ressaltar que Lowen está vivo e demonstra com seus 96 anos de idade um vigor físico e uma funcionalidade energética, poucas vezes encontrada nos seres humanos.

Ao praticar os exercícios biodinâmicos, Lowen observava qual o melhor arranjo corporal, biodinamicamente favorável para o livre fluxo de energia, capaz de conduzir ondas vibrantes por todo o corpo, o que para ele é entendido como a pulsação da vida no corpo. Para ele “a vida de um indivíduo é a vida de seu corpo. Desde que o corpo com vida inclui a mente, o espírito e a alma, viver a vida do corpo inteiramente significa ser atento, espiritual e nobre” (LOWEN, 1982, p. 37).

Até este ponto da pesquisa, tramando os fios oferecidos por Reich e Lowen, vislumbramos uma teia que adere ao profissional que atua na docência, tendo em vista que trabalhamos cotidianamente com o corpo. Em meio a esta teia, cabe aqui destacar a relevância

do corpo de cada indivíduo, outrora citado por Lowen, pois o corpo contém e é a própria vida deste mesmo indivíduo (LOWEN, 1982. p. 37).

Lowen (1982) estrutura o corpo humano em seis extremidades que estão em contato direto com o mundo exterior: o primeiro, na cabeça, incluindo todos os órgãos sensoriais contidos nesta parte; o segundo e terceiro pontos estão localizados nas mãos; o quarto e o quinto, nos pés; o sexto e último, localizados no aparato genital. Outras partes corporais como os seios femininos, as nádegas e a pele também são estruturas que estabelecem contato com o meio externo, porém assumem importância secundária frente às seis extremidades citadas anteriormente.

Previamente à estrela de seis pontas, Lowen elaborou duas estruturas demonstrativas da inter-relação corpo e ego. Na primeira pirâmide temos os processos corporais na base, dando origem a sentimentos e emoções, no cume está o ego, diretamente identificado com a cabeça, dentro da teoria bioenergética. Na segunda pirâmide, podemos observar a inversão hierárquica em função do ego “a perspectiva superior mensura o grau de consciência ou de controle e o ego recebe o maior investimento de consciência, em comparação às demais funções” (LOWEN, 1982, p. 129). A superposição de ambas as pirâmides integram as duas formas de considerar a personalidade, resultando assim na figura de seis pontas usada para representar o corpo.



Figura 2 - Personalidade com ênfase nos processos corporais
Fonte: Lowen, 1982, p. 127



Figura 3 - Personalidade com ênfase no Ego
Fonte: Lowen, 1982, p. 128

Para melhor compreensão das descrições elaboradas por Lowen, faz-se necessário integrar dois pontos de vista opostos, porém complementares, concernentes à personalidade humana, sempre no sentido de representar as relações de polaridade na vida: água e fogo, macho e fêmea, dia e noite. Lowen evidência a sabedoria oriental que retrata a dualidade das forças vitais, com destaque para a filosofia yin e yang, porém ressalta que “o diagrama circular dos chineses aponta o equilíbrio, a estrela de seis ângulos, também conhecida como estrela de David, assinala a interação” (LOWEN, 1982, p. 130).

Nas figuras que seguem, estão esboçados os pontos de contato. Na Figura 3 vemos um corpo posicionado de maneira afastada e estendida, com as extremidades de contato com o mundo exterior, numeradas de um a seis. Na Figura 4, podemos observar o diagrama dinâmico proposto por Lowen, com o objetivo de representar a concentração energética de cada tipo de caráter.



Figura 4 - O Corpo Humano e Os Seis Pontos de Contato
Fonte: Lowen, 1982, p. 122

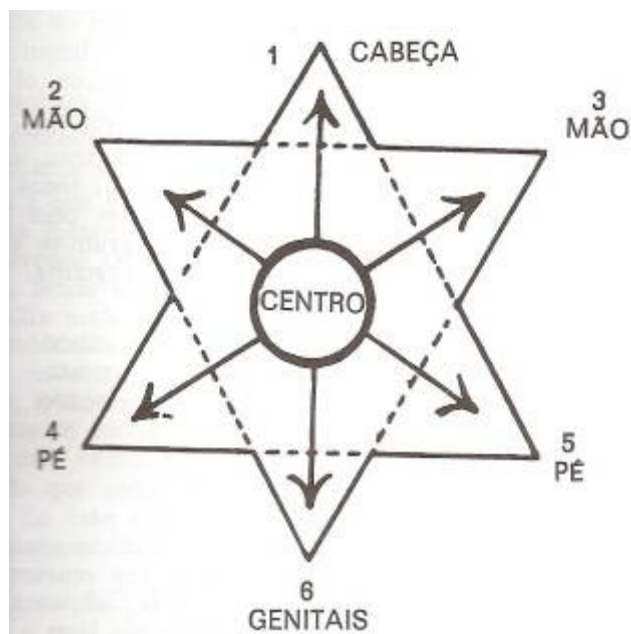


Figura 5 - Diagrama Dinâmico dos Seis Pontos de Contato
Fonte: Lowen, 1982, p. 123

No diagrama dinâmico expresso na Figura 4, o ponto 1 representa o local das funções do ego, incluindo os órgãos sensoriais de audição, gustação, visão e olfato; os pontos 2 e 3

representam os pontos que tocam e manipulam o meio ambiente; aos pontos 4 e 5 fica a responsabilidade pelo contato básico com o chão; e o 6 representa o contato e relacionamento para com o sexo oposto.

A distinção no traço que compõe o diagrama dinâmico vai determinar a capacidade de expansão, contato e conseqüente estabelecimento de prazer com a vida. Logo, veremos que para cada tipo de caráter temos estruturado um diagrama, no qual Lowen apresenta as características físicas e comportamentais peculiar a cada tipo.

Esquizóide, oral, psicopático, masoquista e rígido são os termos utilizados para classificar os tipos de caráter. São termos conhecidos e aceitos para definir distúrbios da personalidade no meio psiquiátrico.

É importante observarmos que esta classificação não abrange pessoas, mas sim posições de defesa. Admitimos que ninguém é um tipo puro e que qualquer elemento dentro de nossa cultura combina, em graus variados dentro de sua personalidade, algumas ou todas as posições defensivas [...] Não há duas pessoas semelhantes no que tange à vitalidade inerente de seus organismos ou sequer no que tange aos padrões de defesa erguidos a partir de suas experiências de vida. É necessário, não obstante, falarmos em termos dos tipos, para resguardarmos alguma clareza de comunicação e de entendimento (LOWEN, 1982, p. 132).

Tendo em vista que cada um dos tipos de caráter apresenta um padrão peculiar de defesas, essas ocorrem tanto a nível psicológico quanto muscular, aspecto este que o distingue dos demais. Reich (apud REIS, 1984, p. 83) apresenta o caráter como um fator dinâmico, representado pela “soma total dos modos de reação com que opera o Ego, específicos de uma personalidade dada [...], que se manifesta em uma aparência específica (andar, expressão, postura, modo de falar, outros modos de conduta)”.

O termo esquizóide associa-se a pessoas cujo senso de si mesmas e o contato com seu próprio corpo estão diminuídos. Existe uma cisão energética situada na altura da cintura, o que resulta numa falta de integração entre as partes corporais: superior e inferior. Muitas vezes esta cisão evidencia uma nítida discrepância entre estas partes corporais, não parecendo pertencer à mesma pessoa.

A energia concentra-se no centro, não chegando assim às estruturas periféricas do corpo, o que impede o fluxo energético são os bloqueios gerados por tensões musculares crônicas situadas na base da cabeça, na articulação dos ombros e do quadril; ao passo que as funções desempenhadas pelos membros são desprovidas de sentimentos oriundos do centro da própria pessoa. O indivíduo esquizóide não é esquizofrênico, vale ressaltar que o primeiro termo se refere a um determinado tipo de caráter e o segundo aplica-se a uma patologia psicológica.

Os olhos não expressam uma vivacidade e evitam estabelecer contato com outros, os braços pendem no corpo como simples acessórios e os pés estão contraídos, muitas vezes revirados por trazerem o peso corporal na borda externa. No diagrama dinâmico (Figura 5) do tipo de caráter esquizóide, observamos a energia diminuída nas extremidades apontadas por Lowen, como pontos de contato com o mundo exterior.

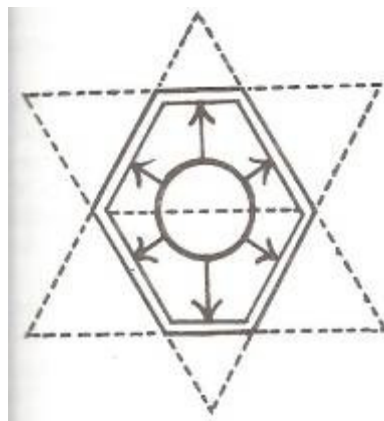


Figura 6 - Diagrama Dinâmico do Caráter Esquizóide
Fonte: Lowen, 1982, p. 133

Para melhor compreensão do diagrama nos reportamos às explicações de Lowen para descrever a representação do caráter esquizóide, “a linha dupla indica os limites energéticos contraídos do caráter esquizóide. As linhas pontilhadas indicam a falta de carga energética

dos órgãos periféricos e sua falta de contato com o centro. A linha pontilhada no centro da estrutura esquizóide indica a cisão das duas partes do corpo” (LOWEN, 1982, p. 133).

As pessoas que se enquadram no tipo de caráter oral, trazem consigo muitos traços da primeira infância, e em seu comportamento social demonstram demasiada carência afetiva. Frequentemente encontramos aparências físicas onde o quadril é estreito, destoando do conjunto corporal e, portanto, assemelhando-se a corpos de criança.

Conforme observamos no diagrama dinâmico que segue (Figura 6), o oral apresenta baixa carga energética, não estando esta fixada no centro e esvaindo-se até chegar uma quantidade mínima às regiões periféricas do corpo. A falta de energia, e conseqüente força, são mais notórias na parte inferior do corpo, estando este fato associado ao desenvolvimento do organismo que se orienta no sentido crânio-caudal. Aspecto este que contribui para a configuração corporal esguia, longa e fina.



Figura 7 - Diagrama Dinâmico do Caráter Oral
Fonte: Lowen, 1982, p. 137

Os olhos são frágeis e suscetíveis à miopia. Os braços e pernas evidenciam o desenvolvimento longitudinal do corpo, as pernas conferem ao corpo uma impressão de não sustentação da parte superior, o que confere uma rigidez ao joelho que auxilia nessa sustentação.

A musculatura é subdesenvolvida, porém não fibrosa, associada a uma respiração superficial que dificulta o transporte energético às partes periféricas do corpo.

Basicamente, o comportamento psicopático nega os sentimentos e subverte as funções egóicas¹⁰ em favor de sua própria imagem. São pessoas que estão motivadas a conquistar o poder, são impulsionadas pelo desejo constante de controlar e dominar. Podemos observar na direção do diafragma uma constrição que evidencia um bloqueio do fluxo energético para as partes inferiores à cintura pélvica.

A distribuição corporal está concentrada na parte superior do corpo, que se apresenta mais desenvolvida combinando com a direção energética para a parte superior, mais precisamente para o crânio. A capacidade mental nestas pessoas está em evidência, dando origem a uma contínua atenção às possibilidades de dominar as situações.

Há uma tensão na região ocular, e mesmo estando com os olhos abertos, o psicopata tem sua visão fechada para os relacionamentos, para compreender e perceber a natureza dos fatos. Tanta necessidade de controle tem implicação sobre a própria pessoa, assim traz a cabeça erguida e o corpo nos limites de seu controle.

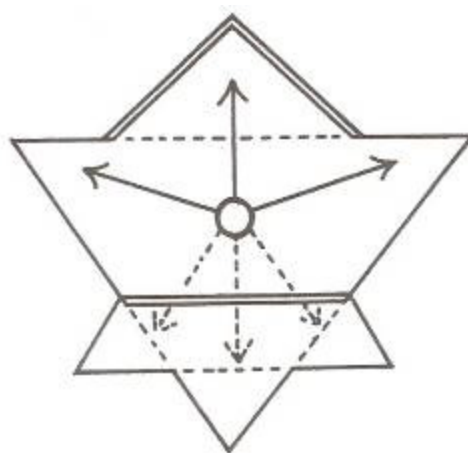


Figura 8 - Diagrama Dinâmico do Caráter Psicopático
Fonte: Lowen, 1982, p. 140

¹⁰ A função egóica molda a imagem corporal por meio do controle exercido pelo ego sobre os músculos voluntários (LOWEN, 1982).

Podemos observar que o tipo de caráter masoquista não quer sofrer, mas ele sofre, pois não modifica as situações, logo sua característica é a submissão. Assim como descreve Lowen, o masoquista

realmente sofre e, dado que incapaz de alterar a situação, deduz-se que deseja permanecer nela. Não estou falando de uma pessoa com uma perversão masoquista, aquela que procura ser espancada para que consiga sentir prazer sexualmente. A estrutura masoquista de caráter descreve aquele que sofre e lamenta-se, que se queixa e permanece submisso (LOWEN, 1982, p. 142).

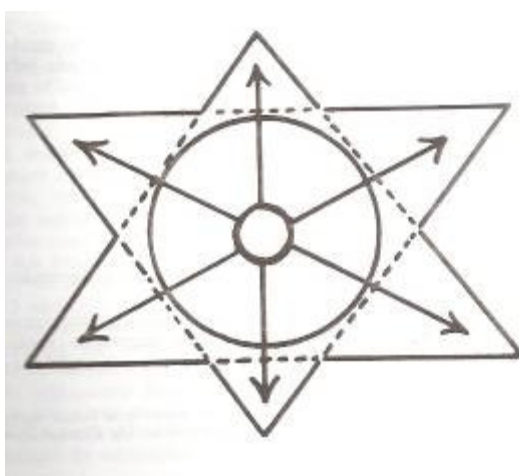


Figura 9 - Diagrama Dinâmico do Caráter Masoquista
Fonte: Lowen, 1982, p. 143

Energeticamente, o indivíduo masoquista é favorecido, porém esse alto nível de energia encontra-se preso no organismo, não de forma sedimentada, mas a intensa contenção resulta na compressão e no colapso do organismo, visíveis na altura do pescoço e da cintura.

Fisicamente o corpo do masoquista é curto, grosso, musculoso. Características marcadamente percebidas no pescoço e na cintura também. Reflete uma projeção da cintura pélvica para frente e um achatamento das nádegas. É comum observar uma coloração escura da pele em detrimento da contenção e a estagnação de energia.

Queixumes e lamentos são expressões vocais que saem “com facilidade de uma garganta estrangulada” (LOWEN, 1982, p. 144). Atitudes de cordialidade e submissão são

percebidas, concomitante à identificação consciente de tentar agradar outra pessoa, mas inconscientemente prevalece um sentimento de despeito, negativismo e hostilidade.

O corpo do indivíduo de caráter rígido é harmonioso, demonstra uma vivacidade a partir dos olhos brilhantes, coloração satisfatória da pele, fluidez de gestos e movimentos. Sua personalidade é ativa e vibrante, dotado de uma carga energética poderosa que flui do centro para as periferias sem dificuldade, aspecto este que permite testar a realidade antes de estabelecer uma ação.

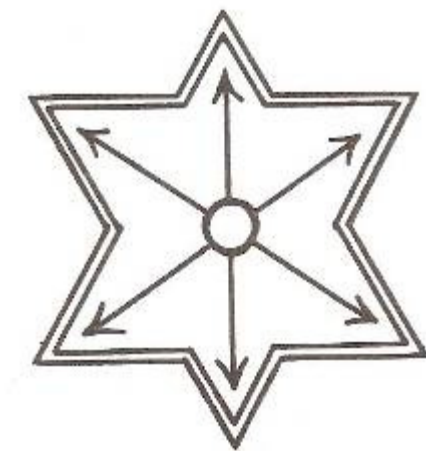


Figura 10 - Diagrama Dinâmico do Caráter Rígido
Fonte: Lowen, 1982, p. 147

A rigidez está diretamente associada ao orgulho nutrido por esse tipo de caráter e ao medo de ceder, “pois iguala o ato de submeter-se com perder-se completamente” (LOWEN, 1982, p. 146). O indivíduo de caráter rígido enfrenta de maneira bem sucedida o meio ambiente que o contém, demonstra ambição, competitividade e agressividade.

Fisicamente, esse tipo de caráter tem a cabeça bem erguida, a coluna reta. Posturas associadas ao orgulho como um sentimento defensivo que denota a rigidez, uma não flexibilidade, estando sempre alerta para não se envolver em situações onde outras pessoas possam tirar proveito dele.

O aspecto relevante dessa pesquisa que se inscreve junto aos tipos de caráter propostos por Alexander Lowen, incide no alerta proferido por ele de que conhecer cada tipo de caráter não significa estar apto a propor um tratamento terapêutico

já que os terapeutas não tratam de tipos de caráter e sim de pessoas. A terapia centraliza-se na pessoa e em seus relacionamentos imediatos: com o corpo, com o chão onde pisa, com os indivíduos com quem está envolvido, com o terapeuta. Estes elementos compõem a primeira linha de interesses da abordagem terapêutica. Ao fundo, no entanto, situa-se o conhecimento do caráter daquela pessoa em particular sem o qual não seria possível compreender a pessoa e sua problemática (LOWEN, 1982, p. 149).

Outra afirmativa de Lowen valorizada por nós incide na seguinte generalização: “não se pode compreender uma conduta a menos que se conheça a história pregressa do organismo. Sendo assim, uma das principais tarefas de toda terapia é elucidar as experiências de vida do paciente” (LOWEN, 1982, p. 141).

2.4 A partir de Reich e Lowen: outras leituras

Tanto Kurtz & Prestera (1989) quanto Dychtwald (1984), baseiam-se em conceitos e princípios criados por Reich, ampliando-os, revisando-os, sob influência de suas próprias pesquisas.

Estes autores têm observado que o corpo tem funcionado como um instrumento, largamente utilizado pelo homem no mundo moderno, mas pouco compreendido em seus relatos do modo de ser de uma pessoa, dos traumas passados e da personalidade atual, sentimentos expressos e sentimentos ocultos (KURTZ & PRESTERA, 1989).

Assim como Dychtwald, Kurtz & Prestera intencionam o trabalho integrado do corpo e da mente. Os últimos enfatizam que “nada que os músculos realizem é feito sem a orientação do sistema nervoso central; até os hábitos antigos de movimento e sustentação que

moldam o corpo são organizados pelo cérebro. O corpo é a mente tornada manifesta. Trabalhar no corpo é examinar a mente” (KURTZ & PRESTERA, 1989, p. 18).

Dychtwald (1984) interpreta a bioenergética como uma forma de terapia que trata da saúde e da doença emocional segundo a perspectiva da unidade psicossomática, o que faz criar o termo *corpomente*, com o intuito de criar uma nova linguagem que leve a uma real superação da clássica dicotomia corpo e mente. A partir disso, tem dado contribuições relevantes na compreensão do relacionamento entre caráter e estrutura física.

Para tanto, concebe o corpomente humano a partir da união de cinco componentes: a hereditariedade, atividade e exposição física, atividade e exposição emocional e psicológica, nutrição e meio ambiente. A hereditariedade diz respeito aos fatores que herdamos de nossos pais e trazemos conosco desde o nascimento. A atividade física inclui nossas ações, atividades que experimentamos ao longo da vida. O efeito dessa atividade pode ser nocivo a partir do momento em que se torna “responsável por limitações ao nível ótimo de desenvolvimento do corpomente”. O terceiro componente evidencia que toda e qualquer mobilização de sentimento, será expresso no corpo, pelo corpo. A nutrição fornece o combustível físico e psíquico que se assimila e digere a fim de suprir as necessidades orgânicas e o crescimento. De modo semelhante à hereditariedade, o meio ambiente nos é dado assim que entramos na vida, contudo temos a possibilidade de modificá-lo por meio de um processo dinâmico de relacionamento.

Ao buscar fazer a leitura do corpomente, Dychtwald (1984) estabelece algumas divisões para melhor visualização das maneiras que o corpo físico se forma e reflete o corpo psicológico. As divisões podem seguir a lógica da direita/esquerda, em cima/embaixo, frente/trás, cabeça/corpo, tronco/membros. O autor, em referência, sugere que se observe a relação existente entre direito e esquerdo, “um lado parece maior ou igual que o outro?” (1984, p. 41). Apesar de parecerem extremamente semelhantes, muitas vezes os lados

apresentam aspectos diversos do caráter, o que tem a ver com o fato de o hemisfério cerebral esquerdo controlar a maior parte do lado direito, do funcionamento muscular e neuromotor, enquanto o hemisfério cerebral direito controla o lado esquerdo do corpo. Predomina, no hemisfério esquerdo, o pensamento analítico e lógico, enquanto, no hemisfério direito, predomina a orientação espacial, imagens corporais, atividades artísticas. A divisão direita/esquerda é importante para visualizarmos o modo como os músculos e os tecidos estão moldados, além da forma como se movem e se utilizam as partes do corpo, onde se evidencia uma dualidade que, ao ser assimilada, ajuda a conhecer os bloqueios e os traços de caráter que animam os corpos.

Quanto à divisão em cima/embaixo, ao observarmos de que modo o peso de uma pessoa está distribuído pelo corpo, captamos a forma como a pessoa se relaciona com a vida.

a metade de baixo do corpo é a parte do organismo que faz contato com a terra. Está às voltas com a estabilidade, movimentação, equilíbrio, apoio, enraizamento, criação de uma condição confortável [...] Por outro lado, a metade superior do corpomente tem a ver com enxergar, ouvir, falar, pensar, expressar, acariciar, bater, segurar, comunicar e respirar (DYCHTWARD, 1984, p. 46).

Tal aspecto pode ser constatado nos casos de pessoas que apresentam diferenças extremadas: muito grandes e pesadas dos quadris para baixo e estreitas da cintura para cima, ou largas e muito grandes da cintura para cima e estreitas dos quadris para baixo.

A terceira divisão – frente/trás reflete atitudes psicológicas diferentes e emoções diversas. O lado da frente reflete a vida social, é o que se apresenta voluntariamente, é o que em geral se identifica como “eu”. Já o lado de trás “reflete os elementos particulares e inconscientes de mim mesmo. Em geral, este lado torna-se o depositário de todos os aspectos de minha vida com os quais não quero me defrontar e que não quero que sejam vistos pelas outras pessoas” (DYCHTWARD, 1984, p. 52). Assim, parte das emoções indesejáveis se registram nas costas, ao longo da coluna e na parte de trás das pernas. Emoções como raiva e medo, geralmente se armazenam nas costas

a frente do corpomente torna-se algo como a sala de visitas de uma casa, com as coisas todas arranjadas de tal modo que só se evidencie o lado apropriado da imagem social, ao passo que as costas são como o porão ou o sótão, entulhados de recordações, trastes velhos e valiosas relíquias (DYCHTWALD, 1984, p. 54).

A divisão cabeça/corpo evidencia uma cisão entre a cabeça e o resto do corpo “a cabeça e o rosto são nossos aspectos mais sociais. Juntos compõem a máscara que apresentamos ao mundo” (DYCHTWALD, 1984, p. 54).

Nas culturas ocidentais, esta divisão é mais acentuada devido à orientação cartesiana que ressalta a mente (localizada na cabeça) como mais importante que o corpo onde se evidenciam aspectos emocionais, animais e menos criativos.

A última divisão proposta por Dychtwald, a divisão tronco/membros, é a mais difícil de ser analisada. O tronco pode ser comparado ao “cerne” da pessoa, correspondendo àqueles aspectos de seu “ser” em contraste com os membros que estão mais voltados para o “fazer”.

Conquanto o tronco seja evidentemente uma parte integrada de seu corpomente inteiro, fui levado a considerá-lo como uma forma de útero para dentro do qual eventualmente nos retiramos. Quanto isto acontece, é como se simplesmente nos esquivássemos de nossa vitalidade e de nossa consciência, presente em nossos membros e periferia, protegendo-nos dentro dos limites de nosso “cerne” (DYCHTWALD, 1984, p. 55).

Os pressupostos teóricos trabalhados neste capítulo nos possibilitaram compreender a dinâmica relacional dos espaços educativos, mais especificamente a contribuição histórica do corpo físico e corpo psíquico, intencionada e explicitada no quarto capítulo desta dissertação.

Vale ressaltar que a experiência das professoras, somada a uma educação familiar moralista e uma formação acadêmica que não lhes propicia o contato com seus próprios corpos, resulta em uma atuação docente destituída da compreensão das marcas corporais registradas em si mesmas e nas crianças envolvidas no processo educacional.

Sabemos que, para conhecer o percurso vivenciado por cada professora, poderíamos nos restringir aos procedimentos de pesquisa onde a verbalização seria considerada como totalidade fidedigna para expressar e validar possíveis resultados. Mas entendemos que

registrar e buscar compreender as marcas corporais das professoras complementa as ações por nós propostas, no sentido de observar elementos constitutivos dos diversos corpos e como estes emergem na ação docente. Tanto Reich quanto Lowen enfatizam a importância da leitura corporal, pois as dinâmicas físicas e psicológicas dos padrões de comportamento constituem ponto de partida para qualquer intervenção nas relações interpessoais – constitutivas do mundo social – que busque como resultado a qualidade das ações na e para a vida.

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS

METODOLÓGICOS

Pare de ter bons conselhos até encontrar e dominar a entrada do esconderijo deste terrível obstáculo. Eu não me atrevia a esperar que o caminho para esta entrada, aparecesse rápida e facilmente, em que os participantes da experiência entendessem os que eu dizia. Esperei pacientemente pela aparição do primeiro obstáculo.

Wilhelm Reich (1983, p. 72)

Neste capítulo, apresentamos as estratégias desenvolvidas ao longo da pesquisa, evidenciando como intervimos no ambiente escolar para capturar a história registrada no corpo de uma professora de Educação Física, que atua em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia – MG.

Acreditamos que compreender as marcas corporais, próprias e do outro, constitui um saber fundamental para qualquer professora, independente do conteúdo que ministre ou do nível escolar em que atue. Optamos por investigar uma professora de Educação Física devido ao percurso de formação e atuação desenvolvido por nós há alguns anos, mas esperamos que o presente estudo venha contribuir com o processo de formação e atuação de diversas professoras e possa auxiliá-las, sobretudo, na educação saudável das crianças pequenas que compõem a Educação Infantil.

Desenvolver uma pesquisa tendo como foco a educação básica requer a observância e a contextualização do ambiente escolar *in loco*. No caso de nossa pesquisa, foi observar as

ações desenvolvidas por uma professora junto às crianças na rotina que norteia as práticas educacionais na Educação Infantil.

Sabemos que o conhecimento não é produto de um momento empírico exclusivamente, ao contrário, é construído e interpretado no decorrer de todo estudo, é testado, reformulado e conduz a um significado de verdade, sem constituir-se em ‘verdade absoluta’. A pesquisa nas ciências humanas é um processo que pressupõe interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, produzindo um conhecimento, valorizando a comunicação entre pares e momentos informais, imprimindo qualidade ao fato tratado. A produção de conhecimento a partir da singularidade legitima o estudo por considerar a subjetividade e a qualidade do que se expressa. Somando tais características podemos obter diferentes formas metodológicas de pesquisas num mesmo processo qualitativo.

Considerando o exposto acima, buscamos uma metodologia que possibilitasse capturar a feição corporal da professora sem castrar sua movimentação, sua espontaneidade em meio à dinâmica cotidiana das atividades escolares. Respaldamo-nos então na pesquisa qualitativa, pois a mesma possibilita a construção do conhecimento a partir da interação entre quem desenvolve a pesquisa e quem é pesquisado.

É característica da pesquisa de natureza qualitativa a importância atribuída ao processo de coleta dos dados, o momento do pesquisador no campo. Os fatos que acontecem no decorrer da pesquisa são mediados pelo instrumento humano, recebem tratamento dotado da subjetividade do pesquisador, já que ele pode modificar, adequar ou adotar novas técnicas de coleta de dados, caso seja necessário, reorientando as questões e a metodologia que norteiam a pesquisa ainda durante seu desenvolvimento (ANDRÉ, 2003).

Outra característica metodológica da pesquisa qualitativa é a formulação de indicadores que conduzem o pesquisador à validação, ou não, de suas hipóteses através da interação teórica, oral ou escrita do sujeito. Novamente, os indicadores nos remetem à

subjetividade dos envolvidos no estudo, elementos que vão surgindo e que não podem ser previstos nos momentos iniciais da pesquisa.

Ao iniciar nossa pesquisa, trazíamos o desejo de desenvolver um trabalho que adentrasse a vida das professoras de Educação Física, que extrapolasse a rotina profissional e fizesse conexão com os sentimentos e as experiências vivenciadas ao longo dos anos, tanto no ambiente escolar, quanto fora dele. Para viabilizar esse desejo, nos pautamos, também no aspecto da pesquisa qualitativa referente à “atenção ao caráter singular do estudado, que se expressa na legitimidade atribuída ao estudo de casos” (REY, 2002, p. 70), e nos dedicamos à observação de uma única professora de Educação Física, de modo que nossa pesquisa não se legitima pela quantidade de sujeitos pesquisados, mas pela qualidade do que foi expresso.

O trabalho de campo é congruente com a epistemologia qualitativa em seus princípios gerais, pois o pesquisador pode se defrontar, a qualquer instante, com o novo, estando em constante movimento de produção teórica que explique e promova sentido à construção de conhecimentos. A pesquisa qualitativa não formula resultados finais que possam ser tomados como referências universais e invariáveis. Muitas vezes se vale de categorias universais como marco relativo à definição de problemas a serem estudados, dando lugar ao processo diferenciado de produção de conhecimento que também entra em processos qualitativos de subjetivação.

A escola é tida como o local da produção de conhecimento, local também de disseminação da prática de “bons costumes”: permanecer sentado, controlar o tom de voz ao falar, relacionar-se “educadamente” com seus pares. Mas é preciso estar atento, como diz Gaiarsa (2006, p. 14), ao seu poder dominador, “atuando sobre as crianças a fim de torná-las obedientes, alheias a si mesmas e a quase tudo o que as cerca – massa plástica nas mãos de poderosos”. Segundo o autor, esse processo dominador vem se repetindo e se intensificando ao longo dos anos. Assim é que, nos dias atuais, existem professoras que um dia foram

crianças dominadas e que agora reproduzem, ainda que de modo inconsciente, as mesmas práticas educativas a que foram submetidas.

Em face do encantamento exercido pelas professoras junto às crianças, inquietava-nos conhecer como as professoras da Educação Infantil se inscrevem na memória das pequeninas crianças, qual a força, a influência que exercem sobre elas nesses primeiros anos de vida escolar, “os mais plásticos, os mais impressionáveis e os mais decisivos para todo o sempre: são o chão da personalidade. Sempre será possível acrescentar, mas impossível destruir ou dissolver” (GAIARSA, 2006, p. 17).

Ao escrever sobre o corpo e a educação, Rubem Alves (1991) enfatiza o poder de encantamento exercido pelos educadores, profissionais que trabalham com a palavra. Diz o autor: “poucos se dão conta de que fascínio muito maior se encontra no poder da Palavra para fazer as metamorfoses do corpo. É no lugar onde a Palavra faz amor com o corpo que começam os mundos”. As palavras são entidades mágicas, dotadas de potência para despertar o corpo adormecido. Rubem Alves dota os educadores de poderes transformadores e alerta que “é preciso não ter ilusões. A palavra tanto pode invocar príncipes quanto sapos...” (ALVES, 1991).

Quando a professora em formação tem oportunidade de entrar em contato com a sua história de vida, com seu corpo, reconhece nas experiências vividas uma trajetória singular – a sua, essa professora certamente compreenderá, em sua prática docente, que não deverá repetir as experiências vivenciadas por ela no tempo em que era aluna. Estar fora desse círculo vicioso, também possibilita às professoras formar indivíduos despertando seus corpos, encantando os alunos transformando os sapos em príncipes.

Professoras que estão em contato com sua própria história e com seu corpo intervêm, de modo geral, satisfatoriamente nas situações educacionais, pois, conforme salienta Reich,

a estrutura daqueles que prestam os primeiros socorros infantis é muito importante. Se uma pessoa é emocionalmente bloqueada, ela será propensa a desenvolver idéias errôneas sobre como a criança deveria ser ou sobre o que fazer na ocorrência de bloqueios emocionais (REICH, 1983, p. 67).

Desse modo, compreender as marcas corporais das professoras, considerando a visão que elas mesmas atribuem ao seu trabalho, ao seu corpo, ao seu contato com as crianças, pode ser uma possibilidade de formar professoras que, mais integradas consigo e com o mundo, possam efetivamente fazer uma educação que transforma as potencialidades adormecidas nos educandos.

Na especificidade da nossa pesquisa, tínhamos a intenção de articular a história relatada no corpo da professora de Educação Física Infantil com a história de vida por ela verbalizada durante a entrevista.

3.1 A professora pesquisada e a Educação Infantil dos anos 90: personagens de uma mesma história

A fim de compreender o percurso de vida, pessoal e profissional, que vai sendo registrado ao longo dos anos nos corpos de professoras de Educação Física, passamos a investigar, a partir de um questionário, qual docente atuava a mais tempo na Educação Infantil na rede pública municipal de Uberlândia, sendo este o critério de escolha do sujeito desta pesquisa.

O questionário foi aplicado às quinze professoras de Educação Física presentes, no mês de setembro de 2006, no curso de formação continuada¹¹ destinado aos profissionais da Educação Infantil promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Assim, encontramos a professora Selma¹², de quarenta e seis anos de idade, que trabalha há dezesseis

¹¹ Curso: Formação Continuada Educação Infantil – Convênio FNDE/2006.

¹² Nome fictício utilizado para salvaguardar a identidade da professora.

anos como professora de Educação Física Escolar Infantil e faz parte da história da Educação Infantil no município de Uberlândia.

A professora Selma licenciou-se em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no ano de 1983, e, nesse mesmo ano, iniciou sua atuação docente em escolas do município. Atua na Educação Infantil desde a implementação do projeto educacional municipal que visava atender crianças com idade de zero a seis anos. No ano de 1991, aos trinta e um anos de idade, por ocasião da inauguração do 1º Módulo de Educação Infantil (MEI)¹³ em um bairro periférico da cidade, Selma compôs o quadro docente trabalhando em parceria com outra professora para o efetivo desenvolvimento do componente curricular Educação Física. Atualmente, ela integra o quadro docente de uma Escola Municipal de Educação Infantil situada na região central da cidade de Uberlândia, ministrando aulas em dois turnos – manhã e tarde – para crianças de quatro a seis anos.

Já no primeiro contato, passamos a observar as características físicas da professora. Naquele momento, todos os pré-conceitos e teorias por nós acumulados se deparavam com o objeto de pesquisa. Alguém que já trazia marcas de expressão no rosto, que levava óculos, que se dispunha, com uma voz meiga e pausada, a participar de nossa pesquisa e que, acima de tudo, ressaltava afirmativamente sua longa experiência docente na Educação Física Escolar Infantil.

Compreender a história da Educação Infantil em Uberlândia, da qual a professora faz parte, nos remete às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da SME, documento que relata os principais fatos desta história. Na década de 80, as crianças com idade inferior a seis anos eram atendidas por instituições organizadas pelas igrejas, entidades filantrópicas e associações de bairros, que posteriormente se uniram para reivindicar a responsabilidade do Poder Público Municipal para com a Educação Infantil.

¹³ Durante a consolidação da Educação Infantil no Município de Uberlândia, algumas nomenclaturas foram utilizadas para designar as escolas que atendiam a crianças de zero a seis anos: Módulo de Educação Infantil (MEI), Escola Municipal de Educação (EMA) e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

Até meados dessa década, a estruturação desse nível de ensino no município de Uberlândia contou com a participação de professores estagiários da UFU e voluntários, funcionando em creches vinculadas à SME e à Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social. Após este período, a Educação Infantil deixou de estar conveniada à UFU, ficando vinculada unicamente à SME.

No ano de 1990, novas intervenções modificaram qualitativamente a estrutura da Educação Infantil no município. Com o advento de novas vagas, tanto para crianças quanto para funcionários, foram construídos prédios e realizados concursos de admissão, favorecendo o atendimento prestado a esta população, em específico. Dentre as modificações, destacamos a construção de escolas adaptadas às necessidades do público infantil e a inauguração, no ano de 1991, do 1º Módulo de Educação Infantil.

Cabe ressaltar que, de modo mais amplo, a Educação Infantil passa a receber mais atenção a partir da divulgação de documentos pela ONU, como a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, documentos que apontam as necessidades básicas de aprendizagem das crianças. No Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), os direitos e necessidades educacionais da criança pequena vêm recebendo mais atenção, tanto na esfera política quanto nos estudos acadêmicos (BARBOSA, 2006).

A Educação Infantil no município de Uberlândia se consolidou através das constantes reflexões desenvolvidas em espaços de formação específicos desse nível de ensino e pela implementação de propostas pensadas a partir da realidade local. Uma equipe pedagógica da SME viabiliza a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas de Educação Infantil, por meio de cursos sistemáticos. Foi em um desses cursos que encontramos a professora colaboradora dessa pesquisa.

3.2 A instituição

A instituição onde realizamos o trabalho de campo, Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, atende exclusivamente crianças de zero a seis anos, nos turnos da manhã e da tarde, dezoito turmas compõem a escola, sendo estas formadas por crianças de quatro a seis anos; em período integral são atendidas cerca de cento e vinte crianças com idade entre zero e três anos.

A equipe que dá vida à instituição é composta por uma Diretora, uma Vice-Diretora, duas Pedagogas, quarenta e oito Professoras Regentes, quarenta e sete Educadoras Infantis, quatro Professoras Eventuais, duas Professoras de Artes, duas Professoras de Educação Física, trinta e seis Auxiliares de Serviços Gerais, dois porteiros e três Secretárias.

No ano de realização desse estudo, cerca de vinte crianças compunham cada uma das doze turmas em que a professora Selma atuava. É válido ressaltar que o conteúdo de Educação Física está contido na proposta educacional das crianças de quatro a seis anos, não se estendendo às turmas de zero a três anos.

A estrutura física da escola foi arquitetada para o atendimento de crianças em idade pré-escolar, desse modo os banheiros, bebedouros, mesas e cadeiras têm altura compatível à estatura das crianças. As salas de aula e do refeitório apresentam uma estrutura triangular, acompanhando o formato do terreno em que foram construídos. Em meio às áreas construídas, encontramos um pequeno parque, um quiosque e uma tenda. As aulas de Educação Física observadas durante a pesquisa aconteceram nesses dois últimos espaços citados.

A instituição apresenta-se como um espaço alegre, estimulador da percepção infantil por suas variedade de cores e pela possibilidade de exploração de seus diversos espaços físicos acessíveis às crianças. Em suas dependências realizamos as observações, o registro fotográfico e a entrevista.

3.3 O registro fotográfico e a entrevista

Metodologicamente, nossa pesquisa de campo se valeu de três procedimentos, ainda que não programados previamente, mas que ocorreram de modo satisfatório à elaboração de uma pesquisa qualitativa. Estivemos em campo por dois meses, com a intenção primeira de fotografar a movimentação e o corpo da professora Selma, com a finalidade de, ao final do processo, realizar uma entrevista semi-estrurada junto à apreciação das fotos pela referida professora.

Concomitante ao registro fotográfico fomos desenvolvendo a ação de observar o cotidiano escolar, sem perder de vista nosso objetivo de compreender as marcas corporais da professora. Apesar da observação não ter sido sistematizada por diários de campo, por exemplo, valeu-nos diariamente para traçarmos estratégias de capturar de imagens, bem como interpretar subjetivamente aspectos peculiares à instituição, às aulas, às crianças e principalmente, a forma de interação da professora Selma com tais aspectos.

Acompanhar a atuação da professora Selma em seu cotidiano escolar nos possibilitou capturar imagens fotográficas de sua feição corporal e de seu comportamento diante das inúmeras situações de interação com as crianças, com os estagiários e com as auxiliares, que são chamadas de Educadoras Infantis.

O recurso fotográfico se fez necessário para registrar a movimentação corporal da professora, a movimentação das crianças, a dinâmica estabelecida pela professora ao longo dos encontros, o que possibilitou o alargamento de nossa visão investigadora.

Para este registro fotográfico, assumimos uma postura observadora, sem intervir no trabalho da professora. Ainda que não assumamos a observação como um de nossos procedimentos metodológicos, pois a mesma foi consequência de se estar imerso no ambiente,

entendemos que: observar constitui uma ação essencial ao desenvolvimento da pesquisa qualitativa.

Como destaca Viana (2003, p. 14), a observação é uma “técnica metodológica valiosa, especialmente para coletar dados de natureza não-verbal”, aspecto este que muito contribuiu para a captação das imagens, durante dois meses de permanência em campo,

Estar imerso pelo ambiente escolar, desencadeou muitas preocupações metodológicas, dentre elas destacamos a atenção, de nossa parte, em não expor a fisionomia das crianças que compõem as turmas com que trabalha a professora Selma, conforme combinado com a direção da escola e com a docente desde o início da pesquisa de campo, ao expor nosso interesse em registrar as ações, expressões e marcas corporais da professora.

O instante fotográfico é dotado de uma historicidade e, no momento de sua releitura, deve trazer à tona a conjuntura que o determinou. Cada olhar que é depositado sobre esse instante dotará a imagem com aspectos a partir da subjetividade de quem vê o momento fotográfico. Assim, conforme Magalhães (2003), a fotografia traz o detalhe, a cor, ela é capaz de acionar a memória de quem viveu aquele momento fotografado, trazendo assim o cheiro, o som, até então esquecidos.

O registro fotográfico da feição corporal desta professora possibilitou a reafirmação de um pressuposto reichiano que atribui ao corpo o registro da história de vida de cada indivíduo, pois, como diz Reich (1986, p. 26), “a expressão do corpo é incapaz de mentir. Podemos ler a verdade se soubermos ler a linguagem expressiva do movimento da face ou do modo de andar de cada homem”.

A entrevista aconteceu em um único momento, totalizando oitenta minutos de conversa, gravada em fita cassete. Durante a realização da entrevista com a professora Selma, buscamos abordar aspectos relacionados à sua história de vida, suas relações familiares, aspectos de sua infância e o percurso desenvolvido ao longo de sua vida até o período atual,

quando se encontra casada com dois filhos, morando em Uberlândia e atuando como professora de Educação Física.

Os aspectos roteirizados para o momento da entrevista condizem com os princípios reichianos descritos por Navarro (1996), este indica que para além de se conhecer as particularidades do entrevistado: como foi o parto; qual é o posto do paciente no número de filhos; a relação afetiva dos pais; o uso dos óculos, em que idade e por que, devemos também considerar como a pessoa conta determinado fato, sua entonação de voz, a movimentação estabelecida.

No momento da entrevista fizemos a exposição de algumas das imagens colhidas nos momentos de observação, de modo a direcionar este momento da coleta de dados, buscando elementos que contribuíssem para a análise corporal que realizamos posteriormente. Deste modo, da articulação do registro fotográfico com as falas registradas durante a entrevista resultou a leitura da história de vida marcada no corpo da professora.

As fotos, apresentadas no próximo capítulo desta dissertação, foram selecionadas por atenderem nossos anseios de ilustrar as marcas corporais. Em muitos casos utilizamos mais de uma imagem para compor uma foto, no sentido de enfatizar uma característica ou de transmitir a complexidade do momento fotografado.

Nesta pesquisa, o trabalho de campo proporcionou a escuta sensível e a contemplação das muitas imagens que compõem uma mesma realidade. Essa perspectiva redimensiona a forma de se olhar o corpo, permitindo-nos vê-lo como expressão de uma história que é única, singular, escrita pelos momentos vivenciados por cada pessoa. Portanto, conhecer os meandros revelados por cada curva significa também aceitar que somos diversos, que experienciamos um mesmo fato com diferentes intensidades, de distintos modos.

CAPÍTULO IV

COMPREENDENDO AS MARCAS CORPORAIS E SEUS REFLEXOS NA AÇÃO DOCENTE

*Viver é afinar o instrumento
De dentro pra fora
De fora pra dentro
A toda hora, todo momento
De dentro pra fora
De fora pra dentro*

Serra do Luar, Leila Pinheiro

Desde o início de nossa pesquisa, buscamos evidenciar que cada indivíduo vai construindo seu caminho de modo peculiar na vida, e do mesmo modo, vai determinando seu tipo de caráter, ou seja, as características oriundas da fecundação vão se somando às várias experiências promovidas pela vida em sociedade, que vão resultar em um posicionamento adulto diante da vida, nos aspectos profissional, afetivo e social.

Cada história de vida de um indivíduo é única, mesmo no caso dos gêmeos biológicos. Nascemos de pais específicos num momento único do tempo, num lugar específico na superfície do globo. [...] A partir daí, a vida se desenvolve numa sequência de eventos, alguns aparentemente escolhidos, outros aparentemente não, até o momento da morte, que ao que parece não é escolhida, com exceção do suicídio (BOADELLA, 1997, p. 87).

Cada professora vivencia experiências variadas desde a sua infância até o início de sua atuação profissional. Experiências estas que ao serem somadas aos vários conteúdos ministrados dentro de um curso de graduação resultará em ações docentes distintas das de seus pares.

Partindo dessa premissa, objetivamos, neste capítulo, articular a história expressa verbalmente pela professora Selma e registrada em seu corpo para compreender a ação

docente. Para tanto nos deteremos de início nos aspectos experienciais e de formação que incidem diretamente sobre o fazer docente da professora colaboradora, e, em seguida, na análise das marcas corporais capturadas a partir do registro fotográfico. Ao longo do capítulo, procuraremos estabelecer relações com a história vivida pela professora e a sua atuação.

4.1 Formação, atuação e experiência: saberes construídos

No que se refere às futuras professoras de Educação Física, durante o período de formação acadêmica, elas têm contato com aspectos do desenvolvimento psicomotor de crianças pequenas, aspectos que podem ser somados às atividades de recreação, músicas e jogos. No entanto, estes aspectos estudados são trabalhados de modo desconectado das modalidades esportivas que tanto encantam o público jovem e adulto a ponto de se apresentarem, em maior proporção, dentro do quadro das diversas disciplinas que compõem o curso. Nunes elucida o fato com as seguintes palavras:

poderíamos dizer que a formação do profissional de Educação Física está situada de um lado, pelo paradigma do professor como profissional liberal e a serviço das necessidades criadas pelo livre mercado, e, do outro, pelo paradigma do professor engajado com a perspectiva da Educação Física tida como formal, isto é, da Educação Física escolar, esteja ela no espaço público ou privado (NUNES, 2004, p. 153).

Comumente, o conhecimento relacionado a aspectos psicomotores da idade pré-escolar fica obscuro por estas práticas esportivas e necessita ser reavivado durante a atuação profissional das professoras.

Os cursos de formação de professoras vêm sofrendo modificações curriculares, adequando as demandas do atendimento às crianças da Educação Infantil que passaram a ser atendidas nas últimas décadas pelas instituições escolares, perdendo o caráter de atendimento meramente assistencialista.

Tal fato se evidencia na fala da professora por nós pesquisada, que ao iniciar sua experiência profissional, na década de 80, deparou-se com a falta de embasamento teórico oriundo da formação acadêmica para atuar na educação de crianças com menos de 6 anos de idade.

Quando a gente começou, que não existia. Que a gente... dentro da faculdade também a gente não aprendeu nada. É não tinha. A gente foi pioneira, foi pesquisando, foi montando, foi criando dentro da psicomotricidade, a gente foi. A gente criou algumas coisas, a gente construía, a gente lia, pesquisava. (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

Esse dado nos remete a pensar que a adequação curricular constitui-se subsídio importante para a qualificação de profissionais de modo a atender as demandas e as especificidades emergentes dos tempos atuais. Assim, a profissional que já se encontra formada e sente-se em defasagem com as exigências atuais depara-se com a possibilidade de continuar sua formação. A idéia presente no discurso educacional é que professoras encontram-se na verdade, em educação permanente, tanto a nível profissional quanto pessoal.

Diante dessa compreensão, a formação continuada tornou-se objeto de pesquisa e projetos de universidades e secretarias de Educação, sendo entendida como um dos aspectos determinantes para um ensino de qualidade.

Silva (2000) dedicou-se a analisar as necessidades de professores quanto aos processos de formação continuada. Sua pesquisa abordou várias perspectivas de desenvolvimento da carreira docente, entre elas as de abordagem pessoal, de profissionalização, de modos de socialização e, em especial, observou os ciclos de vida que influenciam diretamente a ação do docente.

Corroborando a discussão da formação continuada de professoras, aglutinamos o estudo de Huberman (1992) ao de Silva (2000), pois durante o tratamento dessa temática ambos apontam a existência de fases na carreira docente. Podemos associar estas fases às vivências relatadas pela professora Selma.

De acordo com Huberman (1992) e Silva (2000), a partir do momento que as professoras iniciam sua profissão docente, passam a conviver com os sentimentos de sobrevivência e entusiasmo para com o desenvolvimento de sua profissão. Nessa fase, elas se sentem responsáveis por sua turma e se empenham em implementar um programa de ensino.

Na fase seguinte, as professoras experimentam uma sensação de satisfação profissional, sentem-se autoconfiante e dedicam-se em grande medida ao ensino. Tal fato se evidencia na fala da professora por nós pesquisada. Ao vivenciar essa fase, a professora utilizou-se de estratégias que cativavam as crianças, a fim de contribuírem para o desenvolvimento de suas aulas. O que pode ser observado no trecho abaixo, referente aos seus primeiros oito anos de experiência:

[...] a gente chegava a gente cantava muito com os meninos. Hoje a voz já não está mais grande coisa. Mas a gente cantava muito, a gente fazia amarelinha, a gente ia no nosso módulo e desenhava no pátio, sabe!? A gente fazia muita coisinha legal. A gente fazia coração... [...] Lá os meninos eram muito custosos, acho que até mais do que esses daqui. A gente tinha muito problema com menino custoso. Aí, da idéia dela [de uma colega de profissão], ela pegou e falou assim: Selminha, vamos fazer um coraçãozinho pros meninos, e a criança que ficar mais comportada ganha um coração. Aí nós fizemos aquele monte. E ela fazia a mão livre. Aí ela fazia um para mim, eu punha no papelzinho e riscava. Porque eu não tenho dom nenhum, nenhum. Eu passava por cima. Ela fazia os dela lá, e eu fazia, os meus em casa e a gente fazia junto no módulo, aquele monte de coração, menina. Aí a gente escrevia: A Tia Selma te ama... Muitas coisas, não era só eu te amo não, tinha outras coisinhas. Você hoje está nota 10! Umas coisinhas assim. A gente lia pra eles, porque eles não sabiam ler. E eles ficavam com aquela cara de satisfação. E até hoje, porque ela [colega de profissão] mora no bairro, ela vê essas crianças depois de adulto, ela falou assim que alguns meninos, uns 2 ou 3 guarda o coração até hoje, ou o meu ou o dela não lembro qual. Era muito bom. (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

Na seqüência dessas fases, em média aos doze anos de profissão, as professoras buscam novos desafios, procuram diversificar suas atividades. Nesse momento, elas intensificam seus sentimentos positivos ou negativos acumulados durante o desenvolvimento profissional. Nesse aspecto, Silva (2000, p. 40) enfatiza que “se estes foram percursos marcados por uma divergência positiva, há investimentos e valorização profissional. Pelo

contrário, percursos marcados por uma divergência negativa implicam cansaço, saturação, dificuldades várias”.

No que se refere à história da professora Selma, seu percurso parece-nos ter sido marcado por divergências negativas. O fato citado a seguir, explicitado por ela, evidencia a constatação visualizada por nós:

Eu fui lá pro [...] [Escola do Ensino Fundamental], mas eu sofri muito, muito. Foi muito difícil pra mim. Duas aulas seguidas. Eu não consegui que os meninos fizessem aula teórica, é muito complicado. Então eu dava atividades de jogos dentro de uma sala, tinha muito jogo, até que material eu tinha, sabe!? E depois do horário a gente ia lá pra quadra. Mas mesmo assim, eles ficavam muito agitados. Cansavam, porque era quase duas horas de atividades. Achei muito difícil. Eu tive vários probleminhas lá com alunos, de agressividade, briga de alunos. Então eu fiquei meio doente, eu adoeci por causa do dia-a-dia lá, a tensão. Tinha muita briga, era crianças que não passavam, então ficavam com 14 anos na 4ª série. Então para te falar a verdade, eu não consegui o que eu queria com eles, não consegui. Não sei se conseguiria hoje. Porque os professores largavam, e sabe quando você não consegue largar, você sentar e dar uma bola... não, eu tinha que dar uma atividade, pelo menos um pouco de atividade, um jogo, alguma coisa, ensinar alguma coisa. Mas era tão difícil que no final eu tava desistindo, eu tava muito frustrada. Aí fiz uma carta, mandei pra cá, vim, consegui, pedi pra voltar. Aí a gente conseguiu voltar, mas foi difícil essa época lá, sabe!? É uma experiência, eu acho que... eu não sei se eu voltasse hoje como eu faria. Porque tudo passa e tudo você amadurece. A sua maneira de olhar já não é a mesma. Você já fez e se não der certo você não vai se frustrar tanto. Então você já vai trabalhando isso que você já sabe vivenciar aquela situação novamente. Que não foi agradável, mas você vai ter que enfrentar. Porque que ultimamente, ultimamente eu tô me sentindo mais cansada, até quando alguém falava se eu ia fazer pós, nossa! Parece que eu não tava me sentindo. (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

Pelo exposto, parece-nos ter sido curto o período de tempo que a professora Selma atuou no Ensino Fundamental, vivência esta que a marcou profundamente. Os conflitos entre os alunos, a dificuldade em trabalhar o conteúdo a partir de um método adequado à idade dos alunos e diferenciado do que vinha experienciando na Educação Infantil (Foto 1), a afetaram profundamente a ponto de adoecer. Seu corpo passou a sucumbir diante de tanta tensão no momento de desenvolver seu trabalho, aspecto relevante junto ao processo de formação e atuação docente ressaltado por nós, tendo em vista que a professora que se sente

desconfortável no momento e no ambiente de trabalho, cria fugas psicológicas e orgânicas, que podem eclodir no corpo por meio de doenças.



Angela R. Luiz

Foto 1 - A professora na Educação Infantil
(Registradas em 31-10-2006)

Os autores mencionados atribuem ainda mais duas fases. Segundo eles, com o passar do tempo as professoras experimentam uma fase que é acompanhada por um não envolvimento afetivo. As aspirações pessoais prevalecem sobre as profissionais, há uma acentuada capacidade de reflexão, satisfação pessoal, confiança. Analisando a fala da professora Selma, no momento em que avalia sua experiência passada, as características desta fase se fazem presentes.

É uma experiência, eu acho que... eu não sei se eu voltasse hoje como eu faria. Porque tudo passa e tudo você amadurece. A sua maneira de olhar já não é a mesma. Você já fez e se não der certo você não vai se frustrar tanto. Então você já vai trabalhando isso que você já sabe vivenciar aquela situação novamente. Que não foi agradável, mas você vai ter que enfrentar.
(Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

Tanto Huberman (1992) quanto Silva (2000), ao se referirem ao final da carreira, ressaltam aspectos conservadores e resistentes à inovação. Essa fase, quando já se acumulam cerca de vinte e oito anos de profissão docente, caracteriza-se pelo cansaço, saturação. Embora a professora Selma não esteja em fim de carreira, seus 16 anos de trabalho apresentam-se pesados.

[...] a gente vai se cansando, você não tem o mesmo pique não. Porque por exemplo, você tá iniciando agora, você tem mais pique que eu, do que quem já tá terminando. Eu já tô... terminando assim, ainda tem uns aninhos. Mas quando a gente é mais nova a gente é mais.... mas acho que é porque a gente precisa também, você precisa se empenhar, agora você já tem a experiência e aquilo não te cansa tanto. (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

A experiência constituiu, para nós, um critério decisivo na escolha da professora a ser observada (Foto 2), por ser a experiência um fator construído ao longo dos anos, somando as vivências pessoais e profissionais, dotando cada professora de um modo de agir. Pelo visto, o fazer docente dota as professoras de uma autoconfiança sobre suas tarefas diárias, respaldadas pelas experiências vividas. Esse fato, no entanto, muitas vezes pode ser interpretado com conotações diferenciadas. A experiência definida por Tardif (2000), por exemplo, refere-se a saberes temporais, desenvolvidos e utilizados no âmbito de uma carreira. Para ele os primeiros anos serão “decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF, 2000, p. 14). Aspecto determinante dos anos subsequentes de profissão docente, que para uns pode resultar na busca constante da qualificação de seus saberes, mas para outros pode ser sinônimo de acomodação.



Angela R. Luiz

Foto 2 - A Professora Observada
(Registradas em 31-10-2006)

Parece-nos que a experiência da professora Selma vai de encontro à segunda concepção, pois, com dezesseis anos de experiência, ela já se sente pronta e acabada, fazendo pouco uso do planejamento, e tudo em nome dos anos de prática. Podemos identificar isso no fragmento de sua fala que se segue:

Eu acho que estou num estágio ótimo de experiência, sem fragilidade, quer dizer eu não preciso olhar mais nada pra eu dar aula. Aliás, eu faço meu planejamento, mas é tão assim que você não precisa nem olhar. São tantos anos que você sabe até o que vai dar agora. O que os meninos estão precisando. Vou dar isso hoje porque eu acho que eles tão precisando de mais equilíbrio, entendeu!? (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

Enquanto para Tardif (2000) a experiência é algo significativo, alimentador do fazer pedagógico, que impulsiona mudanças, para a professora colaboradora dessa pesquisa, experiência parece ser sinônimo de estabilidade e acomodação. Aspecto este que pode ser evidenciado por sua atuação isolada, ainda que exista um grupo de professores de Educação Física que desenvolvem, promove e incentiva a atuação coletiva de seus pares.

É válido destacar o processo de construção da proposta de Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP para a área da Educação Física. Proposta que procura se consolidar, em Uberlândia, desde o ano de 1993¹⁴.

O PCTP é dotado de vários instrumentos, que pensados e testados coletivamente, visam auxiliar o planejamento docente de acordo com a sua realidade. De início, a proposta centrou-se nas séries do Ensino Fundamental. Até então a Educação Física não era um componente curricular da Educação Infantil, embora algumas instituições contemplassem essa área e, portanto, poucas professoras de Educação Física eram destinadas à Educação Infantil.

A partir desse fato, a professora Selma justifica a sua não participação do processo de trabalho coletivo, devido à evidente não pertinência da Educação Infantil nas trocas de experiências.

De vez em quando eu vou, o ano passado eu fui, esse ano eu... eu não fui por causa desse curso que a gente tava fazendo. Mas eu não vou naquelas reuniões que tem esse pessoal. Quer dizer, eu fui muito pouco porque não tem muito a ver com a Pré-escola não. Eu fico lá, eu fico olhando. Vejo que as atividades não têm nada a ver com a minha realidade. (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

Somente em 2003, diante da especificidade da Educação Infantil, procurou-se articular momentos específicos para o estudo e a troca de experiência das profissionais de Educação Física que atuam nesse nível de ensino. A partir desse ano, um grupo de professoras que trabalhavam Educação Física para crianças de três a seis anos, passou a organizar-se e fundamentar sua prática docente de modo semelhante ao que vinha acontecendo no Ensino Fundamental. Mesmo com esse fato a professora colaboradora dessa pesquisa continuou a não participar do trabalho coletivo proposto e que tanto valoriza a experiência.

¹⁴ No ano de 1992 um grupo de professores de Educação Física da Escola de Educação Básica (ESEBA/UFU) e da Faculdade de Educação Física (FAEFI/UFU), identificou a inexistência de uma proposta pedagógica para a Educação Física Escolar e a falta de políticas de formação continuada para professores na UFU. A sistematização desse trabalho foi, desde 1993, intitulada Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP, chegando a Rede Municipal de Ensino (RME/UDI) em 1996. Neste percurso histórico, até o ano de 2006, quatro trabalhos acadêmicos trataram a sistemática do PCTP, sendo eles Andrade (1999), Muñoz Palafox (2001), Amaral (2003), Terra (2004).

[...] Aí o pessoal da Pré-escola começou a reunir, mas eu acabei não indo. E não sei se eles ainda tão reunindo. Aí eu não tive muito contato. Mas de vez em quando eu ia, eu via algumas pessoas, mas essas que a gente iniciou umas já saiu, outras veio para a supervisão, não sei se ainda tá, preciso até conversar para saber [...] Tem pouco tempo que começou a Pré-escola com outros professores, acho que em 2001, é tem pouco tempo. (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

Tal atitude instiga-nos a compreender o posicionamento pedagógico assumido pela professora Selma, visto que outrora se apresentou como pioneira nos trabalhos da Educação Física Infantil nesta cidade e que agora se mostra sem ânimo para contribuir, ou mesmo reavaliar sua atuação docente. É válido ressaltar que a concepção de planejamento que permeia o PCTP, tanto a nível do Ensino Fundamental quanto da Educação Infantil, valoriza a experiência no entendimento de que esta contribui para o trabalho coletivo.

4.2 Lowen e a infância da professora

Esta pesquisa, como já expressamos, tem a concepção reichiana, e de modo mais específico, a bioenergética de Alexander Lowen, como referência básica. Para Lowen (1982), toda pessoa faz uso de seu corpo para expressar e se relacionar com o mundo à sua volta. E, desse modo, ao expressar-se, o corpo indica também a intensidade da presença do sujeito no mundo.

Estar no mundo configura-se como o resultado da soma total de nossas experiências de vida, estas vão se registrando em nossa personalidade e na estrutura física de nosso corpo. Este resultado final pode apresentar-se como padrões de livre fluxo energético ou padrões de bloqueio pelo corpo, ambos expressos e marcados no corpo. Essa polaridade energética pode ser entendida a partir da consideração feita por Lowen ao analisar que “o [indivíduo] que possui um comportamento nobre, e cujo porte é imponente, se distingue muito bem de um outro cujas costas arqueadas, ombros curvados e cabeça ligeiramente inclinada indicam submissão a uma forte carga que pesa sobre si” (LOWEN, 1982, p. 48).

Do mesmo modo que as experiências vão se sedimentando no corpo, as fases de vida e do crescimento humano também vão se acumulando e resultam na fase adulta. Saber resolver satisfatoriamente os conflitos encontrados proporciona ao indivíduo estar integrado com suas potencialidades, na mesma medida em que estar em contato com as fases de vida experienciadas pelo adulto desde seus primeiros anos de vida. Nas palavras de Lowen,

Na medida em que o organismo humano vai crescendo, vai se adicionando camadas à personalidade, cada uma das quais permanece viva e em funcionamento, na fase adulta. Quando são acessíveis ao indivíduo, constituem uma personalidade integrada e livre de conflitos. Se qualquer camada, ou seja, qualquer experiência, for reprimida ou deixar de estar disponível, a personalidade entra em conflito e, portanto, se limita (LOWEN, 1982, p. 50).

Podemos visualizar a posição e sequência de formação dessas camadas, como sugere Lowen (1982) na figura abaixo. É válido lembrar que as camadas não são limitadas a períodos de idade específicos.

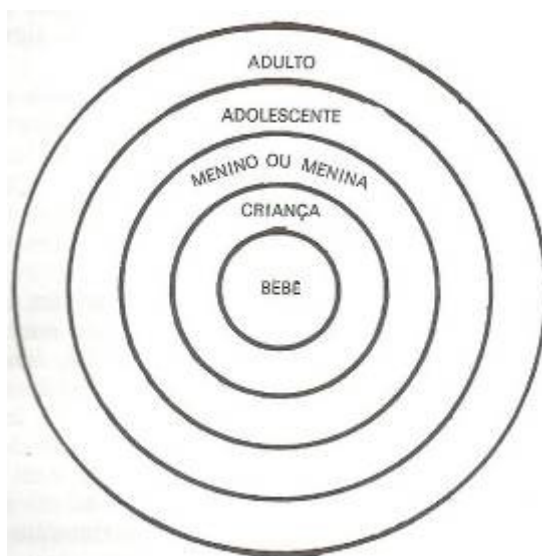


Figura 11 - Diagrama Esquemático da Formação das Camadas
Fonte: Lowen, 1982, p.51

Lowen equipara cada camada às qualidades percebidas nas diversas etapas da vida. Assim, o bebê adiciona à sua vida os sentimentos de amor e prazer. O amor se expressa pelo desejo de contato, proximidade e intimidade nesta fase, principalmente, com a mãe. Ao ter este desejo realizado, o bebê experimenta a sensação de prazer.

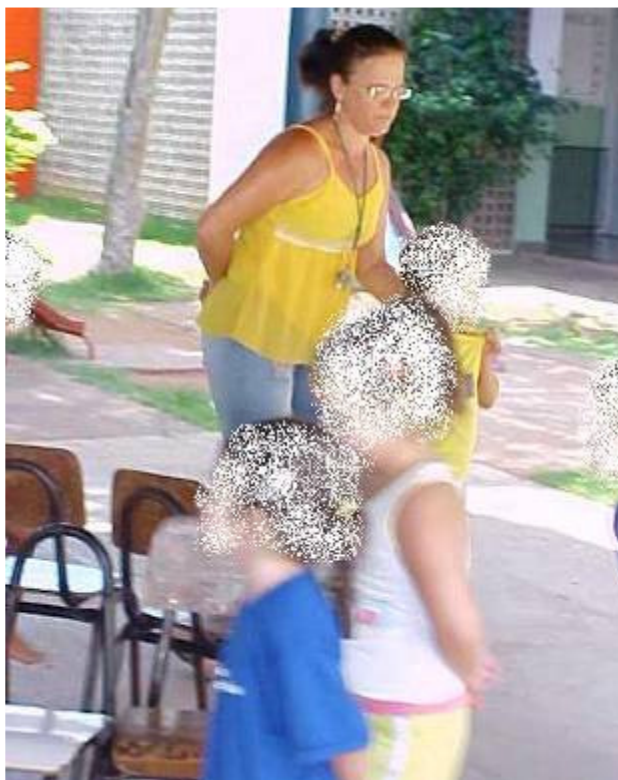
No período da infância, uma nova dimensão de exploração do mundo coincide com a fase da aquisição de mobilidade motora da criança, conduzindo-a para a criação de um mundo em sua mente, sua imaginação flui, estruturando seu próprio ser e a possibilidade de ser outra pessoa. Esta fase qualifica-se pela imaginação e criatividade.

Quando o indivíduo vivencia de modo satisfatório as duas fases anteriores, acumulam-se as qualidades características de cada fase. Assim a criança experimenta o prazer, o amor na mesma medida em que explora o mundo. Deste modo, retomamos as lembranças da professora Selma com relação a amorosidade de sua mãe.

Minha mãe era muito simples, né. Não tinha estudo, morou sempre na roça, naquela época não tinha escola na roça. E o sonho dela era que todas nós formássemos. Era o sonho dela. Eu era uma paixão com a minha mãe e quando ela morreu pra mim desmoronou, eu era muito dela. Eu penso que hoje ela tá feliz, porque todo mundo formou. [...] Eu não lembro a voz, essas coisas assim eu não lembro muito não. Eu lembro dela brincar comigo, dela passar a gente debaixo da perna, porque a gente era muito pequenininha, eu era um toquinho de gente. Mas eu era muito pequenininha, magrinha e a mamãe, ela não era alta, pra ela passar a gente debaixo da perna, quase dava pra passar de pé, é porque a gente era muito pititinha. Então ela brincava muito comigo assim sabe? Passar debaixo da perna, jogar para cima, dessas coisas eu lembro. (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

Lowen propõe, também, que ao ser capaz de formar imagens coerentes do seu mundo pessoal e do seu ser, a criança deixa a fase da infância e passa a comportar-se como menino ou menina. As qualidades que se associam a esta etapa da vida caracterizam-se pelas brincadeiras (Foto 3), pelo divertimento e pela ludicidade, nesta fase experimentamos uma sensação de liberdade e independência ainda livre de responsabilidade.

... eles [referindo-se a seus filhos] não sabem subir em árvore e eu era igual macaco. [...] Quando minha irmã mais velha queria me bater, eu subia e ficava lá. Ela dizia: Quando você descer daí, sua bisca, eu vou te matar. E eu ficava um tempão lá, não tava nem aí. Pra mim era uma eternidade, mas devia ser pouco tempo, aí eu descia e esquecia depois. Essas coisas assim. Era muito bom. Eu tive uma infância muito boa. (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).



Angela R. Luiz

Foto 3 - Brincadeira – Dança da Cadeira
(Registradas em 31-10-2006)

O fragmento apresentado acima elucida satisfatoriamente as considerações do neo-reichiano Lowen. Quando, na fase da meninice, os sujeitos manifestam suas ações de impulso criativo por meio das brincadeiras, muitas vezes estas envolvem elevado grau de imaginação. “A facilidade com que uma criança faz de conta indica que seu mundo é, em grande parte, subjetivo, com muitos sentimentos armazenados, prontos para serem usados” (LOWEN, 1984, p. 15).

As brincadeiras são boas lembranças, trazem com facilidade o sorriso para o rosto do adulto. A professora Selma tem registrado em sua memória diversos fatos, brincadeiras e histórias de sua meninice, fase na qual, aparentemente e por indicações em seu relato, foi estruturada sem grandes traumas e conflitos.

Ah!! Tenho saudade da minha infância. Era uma casa enorme lá em casa. Era só três quartos, mas era uma chácara, um terreno enorme que a gente brincava muito. A gente criava muita coisa, tinha os brinquedos, a gente não tinha muitos, mas a gente brincava assim, tinha uns tocos aí a gente fazia o toco de monstro. Lá em casa tinha fogão a lenha, quando era na época da

minha mãe e a gente pegava aquelas cinzas e misturava com limão, fazia espuma e punha na boca do monstro. Eu lembro de tudo que a gente brincava. (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

Experimentar o prazer das brincadeiras e deixar a imaginação fluir estão diretamente relacionados com a relativa liberdade que as crianças possuem, por não assumirem total responsabilidade por seus atos ou por outros sujeitos. A criança sente afinidade por outras crianças que, apesar da pouca variação na idade, estão experimentando sensações de liberdade semelhantes.

Deste modo, a professora Selma, sendo a quarta filha de uma prole de seis, apresenta identificação maior com as irmãs nascidas imediatamente antes e depois dela. Ao recordar das brincadeiras de faz de conta essa relação fraterna volta à superfície de suas lembranças, evidenciando a disponibilidade criativa vivenciada quando criança, característica de uma das camadas propostas por Lowen (1982).

A gente brincava muito, muito mesmo. A gente fazia casinha, os pés de fruta eram tão antigos que eram troncos que faziam assim, bem grandes e a gente ficava sentado nele e cada uma tinha uma casa na árvore. Então eu lembro muita coisa. A gente tinha um brinquedo de panelinha e xicrinha, aí punha lá a cozinha, no outro era o quartinho, aí a gente tinha que ficar equilibrando né, no tronco. Era um tronco cumprido assim, a gente equilibrava pra visitar a outra. Não... risos... eu tenho saudade porque era muita criatividade. Um dia nos fizemos uma praça, no quintal tinha as árvores e tinha mandioca plantada. A gente guardou o ano todo, porque meu pai tinha armazém, a gente guardou tampinha. Aí nós fizemos as estradinhas da praça [a professora dá uma risada], mas era bom aquele tempo, a gente poder brincar disso. Era muito bom, porque era criativo. Os muros pareciam altos, a gente subia e pulava na serragem, hoje eu fico olhando os muros são baixinhos. Porque por exemplo, eu fui lá nessa casa, até já vendeu e tal. Mas eu fui lá e falei: gente, mas esses muros são muito baixinhos! Parece que eram muito altos. Porque a gente subia no muro e pulava na serragem, tudo assim, brincando né. Mas era bom. (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

Continuando a leitura das camadas chegamos a adolescência, momento em que se intensificam o interesse pelas peculiaridades do sexo oposto, conduzidos por sensações de romance e aventura. A fase seguinte pode ser experimentada a partir das conseqüências oriundas de fatos sérios, cuja responsabilidade deve ser assumida pelo indivíduo.

A camada da adolescência sofre grande influência das camadas anteriores, em especial da camada da infância. Esta condiciona as relações, o envolvimento do sujeito com o mundo e com outros sujeitos. A este aspecto Reich (2001, p. 300) enfatiza que “quanto mais motilidade vegetativa for reprimida na infância tanto mais difícil será para o adolescente desenvolver relações com o mundo, com os objetos de amor, com seu trabalho e com a realidade em geral – relações que são características dessa fase da vida”.

De acordo com a Figura 11, a camada que se sobrepõe às demais – a adulta, caracteriza-se pela responsabilidade e realidade, que quando bem vivida aglutina “a necessidade e o desejo de intimidade e amor, a capacidade de ser criativo, a liberdade para se divertir e o espírito de aventura. Desse modo, ele é um ser humano integrado e totalmente consciente” (LOWEN, 1982, p. 53). Entretanto, se, nesta fase adulta, o indivíduo perde o contato com os sentimentos e as qualidades experimentadas nas fases anteriores, ele apresentará uma postura rígida diante da vida.

Destaquemos nessa perspectiva da Bioenergética que, quando o percurso de transposição de cada uma das fases é penoso, marcado por conflitos, o indivíduo não adentrará a camada subsequente de modo satisfatório. A professora Selma experienciou, aos oito anos de idade, o trauma de perder sua mãe, pessoa com a qual mantinha uma forte relação de amorosidade. A morte, de acordo com Hellinger (2002), afeta nosso sentimento de pertinência, para a criança que perde um dos pais experimentando uma situação traumática, será necessário atenção e tempo para o restabelecimento das relações afetivas.

A professora colaboradora dessa pesquisa sempre conviveu com o entendimento do processo de morte, fato expresso ao relatar a morte do segundo filho de sua mãe no momento do parto.

Normal. Parto normal em casa. Em casa com parteira. Minha mãe não ia pro hospital. Todos foram com parteira. Só que a minha mãe era tão teimosa que o segundo filho, ele tava viradinho, era o único homem da família. Aí ele tava sentadinho e passou da hora. O médico chegou, ficou

bravo com a parteira. Quando a parteira viu que não dava, devia ter chamado ele né? (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

A intensidade do trauma fixa o fato na memória do indivíduo, evidências são recordadas e associadas ao momento do episódio. Aspectos que podem ser observados na fala da professora Selma, ao descrever suas recordações de criança na última noite de vida de sua mãe. Apesar de seu entendimento sobre a morte, a situação que mais afetou a professora foi a morte de sua mãe, experiência que a fez sentir o sofrimento da perda.

Por isso é que foi tão assim, assustador. Porque ela chegou, ela era muito católica, foi na sexta feira da paixão, ela chegou da missa e ela tinha um papagaio que ela adorava esse papagaio. Ai eu cheguei, porque ela me levou à missa. Aí ela tava cansada, ela sofria do coração só que a gente não sabia. Aí ela foi lá fora falou assim pro papagaio que ia dar comida pra ele só no outro dia porque ela tava muito cansada. Só amanhã que você vai comer. Aí ele dorme com a cabecinha dentro da asinha [buscou expressar com seu corpo a posição que recorda do papagaio], ai ela foi dormir. Daí, quatro horas da manhã a mamãe morreu, no sábado de aleluia. Que ela falava: Eh, amanhã é sábado de aleluia é dia de tirar aleluia desses meninos. E a gente falava: Ah mãe, você não vai bater na gente não. Brincando [...] Eu era uma paixão com a minha mãe e quando ela morreu pra mim desmoronou, eu era muito dela. (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

Parece-nos ter ocorrido fortes rupturas em sua constituição histórica. Percebemos uma lacuna entre sua infância e sua vida adulta, dado evidenciado a partir de nossas constatações da inexistência de relatos vivenciados na adolescência. cremos que tal lacuna pode ter sido provocada pela perda registrada em sua vida, fato que desencadeou mudanças significativas na organização relacional de sua família. Os registros de memória subsequente a esta etapa de vida, estão ligados à sua entrada na Universidade, quando suas irmãs com maior idade já buscam sua independência e seu pai constitui um novo relacionamento afetivo.

A criança criativa e envolta pelo mundo das brincadeiras e da imaginação, cede lugar a uma professora de Educação Física, que passa a atuar imediatamente após sua formação universitária.

4.3 Forma de fazer e forma de viver

Embora não tivéssemos a intenção de realizar a observação, como instrumento de pesquisa, durante os dois meses nos quais estivemos presentes na escola, percebemos uma certa rigidez no desenvolvimento das aulas da professora, aspecto que nos ajuda a compreendê-la a partir da coerência estabelecida entre sua vida e seu fazer pedagógico.

No interior da escola, durante as aulas de Educação Física com a professora Selma, as crianças comportavam-se dentro de uma lógica pensada pela professora. Habitualmente elas saíam da sala de aula organizadas em fileiras, chegavam ao pátio onde permaneciam sentadas (Foto 4) boa parte do tempo destinado a um componente curricular que preza pela movimentação do corpo humano no espaço.



Angela R. Luiz

Foto 4 - Crianças sentadas
(Registradas em 31-10-2006)

O direcionamento das atividades resulta na execução de atividades psicomotoras e exercícios calistênicos¹⁵, estes realizados como aquecimento rotineiro, independente do conteúdo específico que será desenvolvido posteriormente. Ao fim da aula, a professora Selma promovia um momento para atividades livres de manuseio e utilização dos objetos utilizados durante a aula, alguns minutos antes da aula terminar.

Essa estrutura de aula vem condicionando as crianças ao longo dos três anos letivos que estão com a professora Selma, percepção esta confirmada durante o período em que realizávamos o registro fotográfico. Observamos que as crianças de quatro anos mostram-se mais agitadas, com maior movimentação corporal (Foto 5), as crianças de cinco anos já conseguiam permanecer grande parte do tempo da aula sentadas e as crianças de seis anos praticamente se subdividiam sozinhas, permaneciam sentadas nas fileiras e ainda denunciavam qualquer criança que não se comportasse da mesma forma.



Angela R. Luiz

Foto 5 - Movimentação das crianças de quatro anos
(Registradas em 31-10-2006)

¹⁵ Calistênicos são exercícios onde se usa apenas o peso do próprio corpo como resistência, habitualmente realizados em circuitos. Efetua-se o movimento repetidas vezes em sua maior amplitude.

Diariamente, as crianças eram subdivididas em três fileiras, enquanto duas destas permaneciam sentadas, a outra realizava as atividades orientada pela professora Selma. Com as turmas das crianças de quatro anos a professora contava com o auxílio de uma Educadora Infantil que, muitas vezes, impunha a manutenção da ‘ordem’ exigida pela professora Selma.

As aulas aconteciam no pátio, localizado na região central da escola. Neste espaço havia um quiosque e uma tenda largamente utilizados pela professora, a fim de evitar a constante exposição de sua pele (Foto 6) ao sol, preocupação que a acompanha há anos e expressa durante a entrevista

Depois eu trabalhava, mas eu sempre evitava o sol. Eu nunca fui de ficar na quadra assim, sempre perto da quadra tinha uma árvore. Então eu tinha essa preocupação, então eu não ficava muito [exposta ao sol]. Se eu fosse apitar um jogo eu ficava debaixo da árvore, eu não ficava lá, circulando. Não, não ficava não. Agora natação eu acho que não tinha jeito. Eu tinha que entrar na água com bebê. Se você tá fora você fica na beira da piscina. Natação é mais difícil eu acho assim.[...] É, tem que tomar muito cuidado. Se bem que eu tenho poucas [manchas na pele], olha o braço. Passar bastante protetor e alto [o fator de proteção] viu? Porque eu não tinha nada, agora na mão eu já tenho. Oh! tá vendo? (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).



Angela R. Luiz

Foto 6 - A pele da Professora
(Registradas em 31-10-2006)

Quando do início do registro fotográfico, a forma de trabalho da professora, pareceu-nos uma boa estratégia de aula desenvolvida. Contudo, ao passar do tempo, observamos que esta estratégia se repetia, caracterizando-se como um condicionamento e rotinização das aulas.

Pouco tempo da aula estava destinado à utilização livre do espaço físico, reduzindo assim os momentos de prazer promovidos pelas brincadeiras. Isso nos faz retomar a Lowen quando diz que “a maioria das pessoas acharia desperdício uma vida devotada ao prazer. A reação positiva freqüentemente é tolhida por receios. Temos medo que o prazer nos leve a caminhos perigosos onde esqueceríamos deveres e obrigações, deixando que nosso espírito se corrompesse pelo prazer descontrolado” (LOWEN, 1984, p. 9).

Com o reforço estabelecido sobre o comportamento das crianças e sobre a estruturação das aulas, a professora Selma conseguiu moldar seu fazer docente de modo satisfatório aos seus anseios de pessoa adulta, tolhendo muitas vezes, as necessidades e potencialidades infantis. Parafraseando Lowen (1984), podemos conceber a criança como um ser social que em suas ações espontâneas, portanto, auto-expressivas e não autodestrutivas, são governadas por impulsos cujas raízes encontram-se na sabedoria do corpo. Assim sendo, disciplina, imposta de fora, faz da criança um ser submisso por medo. “A ‘boa’ criança, obediente, ao sacrificar seu direito de dizer não, perde a capacidade de pensar por si mesma” (LOWEN, 1984, p. 136-137).

A disciplinarização e rotinização da vida diária, observada nas aulas da professora Selma, não incidem apenas no ambiente escolar, ela também pode ser percebida no seu modo de vida pessoal. As atividades cotidianas desenvolvidas pela professora Selma compõem um arranjo organizacional previsível: caminhar ou nadar diariamente, viajar, com sua família e as de suas irmãs, para a praia todos os fins de ano. Fatos estes observados na fala da professora e explicitados abaixo:

Eu nado 3000 metros, eu caminho. O dia que eu venho mais tarde, aí eu caminho. Eu chego lá em casa, porque lá em casa tem uma piscina, aí é mais fácil do que ter que deslocar, aí eu nado lá em casa, várias voltas, porque é só de sete metros, mas aí eu nado uma hora sem parar. Esses dias mesmo, quinta, sexta, sábado, domingo e segunda, eu nadei todos os dias. Aí chovia, eu nadava de manhã, por exemplo. Sábado eu nadei de manhã e caminhei também. De tarde tava chovendo eu falei: Ah, vou dar uma nadadinha. E tava fazendo calor. Aí eu nadava das sete às oito da noite. Eu gosto muito. Eu gosto muito. E se depender de mim eu não paro, eu faço todos os dias, eu caminho todos os dias de segunda a segunda. (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

Outras características observadas e registradas, dentro da rotina da professora, se expressam pela utilização do apito (Foto 7), usado como instrumento de captação da atenção das crianças, e pelo seu padrão de postura no decorrer das aulas, quando permanece sentada significativa parte do tempo.



Angela R. Luiz

Foto 7 - O uso do apito
(Registradas em 14-11-2006)

Sobre a utilização do apito, a professora Selma afirma que foi uma estratégia utilizada para amenizar o desgaste nas cordas vocais, tendo em vista que, ao longo dos anos de

profissão, houve um declínio na eficiência de sua voz. Fato que também afeta sua disponibilidade para entoar cantigas e músicas junto às crianças.

Eu procuro usar mais o apito porque quando a gente vai, com o longo do tempo, a gente fica com muito problema de voz. Eu não tenho porque eu sempre me preocupei, trago uma garrafa [com água], falo mais baixo, se eu canto, eu não canto muito alto. Eu uso mais pra chamar a atenção mesmo. Porque apitou, eles te olham, aí você fala. Ao invés de você falar: Oooooou! [gritando], entendeu. Eu acho mais fácil. (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

A voz também constitui um dos aspectos observados por Alexander Lowen. A voz está largamente relacionada com nosso modo de expressar a vida contida no corpo, através dela também alcançamos e afetamos o outro. Estabelecemos contato físico por meio do toque e, a voz, constitui um modo distinto de contato.

Existem muitos meios de estabelecer um contato amoroso sem tocar o corpo do outro. O som, por exemplo, é uma força física que atinge o corpo. As crianças se aquecem e tranquilizam com o som de uma canção de ninar entoada pela mãe, que para elas é uma expressão de amor. Palavras de amor, quando ditas, podem ter o mesmo efeito, não por causa das palavras em si mas pelo tom em que são enunciadas. Uma voz carinhosa expressa amor com a mesma infalibilidade que uma voz fria e áspera para transmitir hostilidade (LOWEN, 1990, p. 21-22).

A postura corporal da professora Selma está condizente com suas ações no interior da escola e com as atividades rotineiras desenvolvidas por ela em sua vida pessoal. Suas atitudes são pensadas e orientadas para a manutenção de um arranjo pessoal e profissional, traçado e estabilizado. Percebemos que seu fazer pedagógico segue uma performance inalterada de certos atos, uma seqüência ordenada de instruções, formações e utilização de tempo e espaço.

Antes de se tornar uma pessoa experiente, quando no início de sua profissão docente, a professora dizia-se mais ousada, utilizava-se mais de sua criatividade e do afeto por meio do contato (Foto 8) com as crianças. Causa-nos estranheza a postura pacata e o estado de acomodação em que a professora se encontra no ambiente escolar, tendo em vista que está em contato direto com crianças, fase precursora, intimamente ligada, à fase da vida em que Selma

experimentou sensações de prazer ao se mostrar como uma menina ativa, brincalhona, cheia de energia.



Angela R. Luiz

Foto 8 - O contato físico
(Registradas em 31-10-2006)

Nos questionamos se esses anos de experiência não seriam o grande responsável pelo enrijecimento afetivo de muitas professoras, que ao longo dos anos de sua vida profissional habituariam-se em cumprir normas pedagógicas e conteudistas, sem se dar conta do potencial humano que vem se anulando dentro da escola, da sensibilidade, da socialização que envolve o convívio humano.

Durante a entrevista a professora Selma relatou suas experiências infantis, todas foram contadas com um sincero e largo sorriso no rosto, o que deixa transparecer que esses foram os anos áureos de sua vida. Esses magníficos momentos representam ações corporais de muita movimentação e proximidade com outros corpos.

4.4 A vida expressa pelo corpo

A abordagem utilizada por nós, neste trabalho, sobre o corpo, lança mão de teorias e interpretações reichianas a fim de conhecer a estrutura física e as determinações históricas que resultaram no corpo adulto, sem, contudo julgar se está certo ou errado. O registro fotográfico da professora observada ilustrará as considerações teóricas fundamentadas por estudos referentes a leitura corporal, contribuindo assim, para a compreensão das marcas corporais. Cada detalhe possuído por um corpo está diretamente relacionado com seu percurso histórico que é distinto do que vem acontecendo a outro corpo.

Existe uma diversidade de estudos que se dedicam a interpretar o que o corpo relata. E, devido aos objetivos e as características acadêmicas de nosso estudo, nos limitamos referendar os estudos corporais a que remetem as idéias reichianas. Ainda que alguns autores não se assumam como neo-reichianos, encontramos na contemporaneidade autores, como por exemplo, Dychtwald (1984) e Kurtz & Prestera (1989), que dão crédito e apreciam as contribuições deixadas por pesquisadores pioneiros, dentre estes Wilhelm Reich e Alexander Lowen.

Reich e Lowen interpretam o corpo como unidade somática, atribuindo ênfase a alguns pontos de tensão, também chamados de anéis de tensão. Dychtwald e Kurtz & Prestera, subdividem o corpo humano em segmentos a fim de que o leitor tenha melhor compreensão da teoria que pretendem apresentar.

Ao nos assumirmos como pesquisadoras em ‘marcas corporais’ nos percebemos no exercício constante de observar corpos, sempre na tentativa de compreender a história que dá origem àquela marca corporal e afinar nossa sensibilidade para uma escuta sensível dos relatos nelas contidos.

A interação entre dois corpos, em geral, se inicia a partir do contato dos olhos, e depois destes com a movimentação labial, que se dá por meio de um sorriso ou da articulação de palavras. Assim, como expressa Gaiarsa (1976), em uma conversa, vemos por muito mais tempo o rosto (Foto 9) da outra pessoa que a nós mesmos. Sobre nós depositamos atenção em nossos pensamentos e no rosário das palavras. Quanto ao outro, podemos dizer que “não só vi mais, como vi de outro modo. Eu reparei no seu sorriso, no seu modo de olhar, prestei atenção no gesticular de suas mãos, e nas posições de seu corpo [...] percebemos bastante da expressão não verbal dos outros...” (GAIARSA, 1976, p. 8-9).



Angela R. Luiz

Foto 9 - O rosto
(Registradas em 31-10-2006)

Após o estabelecimento do primeiro contato, passamos à observação minuciosa do comportamento e da movimentação desse corpo no espaço. Assim ocorreu junto à professora

Selma, passamos a acompanhá-la no momento de suas aulas e registrar, por meio de fotos, padrões em seu arranjo corporal, de modo a caracterizar suas marcas corporais.

Cada parte do corpo está ligada a um determinado sentimento e/ou função orgânica. Desmembrar o corpo humano constitui um caminho teórico utilizado por pesquisadores e terapeutas a fim de promover o descobrimento e posterior integração das partes corporais e seus relacionamentos, permitindo colocá-lo em um estado de maior harmonia (DYCHTWARD, 1984). Reich (2001) dedicou-se a entender o crescimento e funcionamento vital do ser humano, para tanto subdividiu o corpo humano, observou o desenvolvimento do sistema nervoso central, e dentre outras ações, visualizou sete segmentos de couraça, também chamados de anéis de tensão, pois cada segmento situa-se em uma determinada região do organismo, e envolve um grupo de músculos específicos e afeta os órgãos circunvizinhos. A terminologia anéis, nos remete à idéia de envolvimento total das partes corporais e não apenas de um órgão específico.

Na Bioenergética, os corpos são observados em sua totalidade, a fim de perceber a concentração energética que indicará a tendência à adequação em um dos tipos de caráter. A análise dos segmentos corporais está diretamente relacionada à análise dos fatos históricos que constituem a vida do indivíduo, aspecto comum às terapias corporais neo-reichianas.

Para essa análise, nos respaldaremos mais acentuadamente nas idéias de Dychtwald (1984) e Kurtz & Prester (1989), e a partir deles estabelecemos um caminho de análise iniciando pelos pés e terminando na análise do posicionamento da cabeça e das expressões faciais. Ressaltamos que este caminho nos permite estabelecer relação dos segmentos corporais com o todo, tendo em vista que objetivamos analisar a história registrada no corpo da professora.

Na Foto 10 podemos observar a aparência física da professora pesquisada. O uso de roupas aderentes ao corpo e de tecidos transparentes nos possibilita acompanhar seus

contornos corporais, ficando evidente que seu corpo está bem formado, sem quaisquer distorções óbvias entre os segmentos corporais que compõem o corpo da professora Selma.



Angela R. Luiz

Foto 10 - A aparência física da professora
(Registradas em 17-10 e 14-11-2006)

O aspecto vigoroso expresso pelo seu corpo, advém da coerência entre sua história de vida pessoal e profissional, marcada pela manutenção de um arranjo das atividades diárias, dentre elas a prática constante de atividades físicas e a ponderação de suas ações docentes. A respeito da preocupação com a manutenção da imagem Lowen salienta que

Isso também reflete, em parte, uma preocupação com a saúde. Acredito sem reservas que precisamos estar conscientes de nossos corpos e dedicar-nos a atividades físicas que aumentem nossa vitalidade. Para muita gente, porém, o objetivo do programa de exercício é ter um bom aspecto (não sentir-se bem), de acordo com o atual padrão de perfeição. Essas pessoas querem um corpo

esguio, rijo, firme, capaz de funcionar como uma máquina eficiente, sob o comando da vontade (LOWEN, 1983, p. 201).

O corpo humano configura-se como um sistema complexo, composto de muitas partes, exibindo em cada uma a natureza dual de atributos independentes que resultam numa totalidade maior. A configuração do todo faz cada corpo ser único, mas “cada parte, devido à sua posição exclusiva no funcionamento do organismo, revela algo diferente sobre nossos padrões estruturais, mentais e emocionais” (KURTZ & PRESTERA, 1989, p. 61).

Cada obra que se dedica a ler, a analisar o corpo apresenta uma lógica seqüencial para expor as partes corporais. Todos enfatizam que a segmentação do corpo em partes consiste em uma estratégia para fins de estudo; na essência, a leitura corporal deve considerar o corpo como um todo e a relação entre suas partes. Nas obras que nos servem de referência, visualizamos semelhanças para com o tratamento e descrição dessas partes corporais. Contudo, para os fins de nosso estudo, optamos por analisar oito partes, iniciando pelos **pés**, seguindo pelas **pernas**, chegando a **pelve**; depois abordaremos a **barriga**, com destaque para o diafragma; continuaremos com os **ombros**, as **mãos**, até chegar à **cabeça**, quando analisaremos o **pescoço** e a expressão facial da professora.

Ao assumirmos os **pés** como principal ponto de contato com a superfície terrestre, passamos a interpretar como os demais segmentos corporais estão dispostos em relação aos pés, favorecendo as condições de movimentação e estabilidade das diversas funções exercidas pelo corpo humano no espaço.

Embora em nossa cultura não se dê muita atenção aos pés como a base sobre a qual toda a estrutura de nosso corpo repousa e como nossa ligação com o chão, essa complexa rede de nervos, músculos e tendões é extremamente importante [...] De um modo geral, o modo como lidamos com a realidade se expressa no contato que nossos pés têm com o chão (KURTZ & PRESTERA, 1989, p. 66).

Um padrão de postura observado no cotidiano da professora Selma expressa-se, de acordo com a Foto 11, pela parada com a deposição do peso corporal sobre o pé direito e o calcanhar esquerdo quase forma um ângulo perpendicular com o direito. O eixo de gravidade

de seu corpo, também se aproxima do pé direito, marcando assim seu ponto de equilíbrio estático. Mas, conforme enfatiza Hay (1985, p. 129), “um corpo pode ter grande estabilidade numa direção e ser quase instável em outra”. Para Lowen,

Uma pessoa equilibrada está com os pés em bom equilíbrio, o peso sendo distribuído igualmente entre os calcanhares e a parte arredondada perto dos dedos. Quando o peso se situa nos calcanhares, algo que acontece se a postura é mantida com os joelhos trancados, a pessoa está fora de equilíbrio. Um leve empurrão no peito será o bastante para fazê-la oscilar para trás, principalmente se estiver desatenta ao movimento (LOWEN, 1982, p. 84).



Angela R. Luiz

Foto 11 - Posição dos pés
(Registradas em 31-10 e 14-11-2006)

O pé determina nossa troca de energia com o chão, esse intercâmbio com o chão nos fornece o senso de ligação com o mundo, ou seja, se sentimos um chão de apoio firme de realidades genuínas, teremos uma certeza semelhante nas posturas na vida, estaremos em contato com a realidade (KURTZ & PRESTERA, 1989).

A partir da posição angular formada pelos pés, foi possível avaliar que a professora Selma estabelece uma ampliação de sua área de contato e equilíbrio sobre o solo, o que lhe propicia sensação de estabilidade e conforto.

Para se ter uma boa postura quando em pé, a pessoa deve estar com os pés bem plantados no chão. Estes deverão estar totalmente apoiados no solo e os arcos, conquanto descontraídos, não deverão estar caídos.

O posicionamento angular dos pés (Foto 12) é assumido diante dos diversos momentos de espera decorridos pelo tempo de execução das atividades solicitadas às crianças. Momentos existentes em detrimento da quantidade de materiais não serem equivalente ao número total de crianças de uma turma, o que faz a professora, a cada aula, dividir cada turma em três grupos e esperar junto aos dois grupos de crianças que ainda não realizaram as atividades.



Angela R. Luiz

Foto 12 - Posição dos pés
(Registradas em 17-10-2006)

Ainda na Foto 5, podemos observar o contorno e a força contidas nas **pernas** da professora Selma. Durante o período de observação de suas aulas, buscamos encontrar a execução de atividades por parte da professora junto às crianças, o que poderia justificar a aquisição do contorno e firmeza muscular a partir do trabalho escolar. Porém, sua ação docente não evidenciou a interação ou execução de exercícios que pudessem contribuir para essa estrutura muscular. Posteriormente, a professora relatou durante a entrevista, a

periodicidade na prática de caminhadas e natação, atividades que lhe conferem firmeza aos músculos.

A profissão docente, apesar de estar regida por uma certa rotina, não garante às professoras de Educação Física o trabalho periódico e intensivo de suas próprias condições físicas. Assim acontece com a professora pesquisada, apesar de sentir-se cansada ao fim de um dia de trabalho, ela recupera sua vitalidade física caminhando todos os dias. Durante a entrevista, ela enfatiza a difícil jornada de quem é mãe, esposa, professora em dois turnos e se dedica com satisfação a cuidar do corpo.



Angela R. Luiz

Foto 13 - As pernas
(Registradas em 17-10-2006)

Quando você tiver filho, é mais difícil ainda. Porque é tanta coisa, trabalho e se você tiver dois cargos então, você tem que ter muita energia para você fazer atividade física. É difícil, você chegar e estar com pique pra caminhada. As minhas colegas falam: Ah, eu queria caminhar. E a gente tem que ter uma força muito grande. Porque o dia que eu dou aula o dia todo, tipo hoje, quer dizer, hoje eu tenho que fazer força porque eu precisava caminhar [...]. Mas tem dia que eu chego lá em casa, espero um pouquinho, tomo café, aí reponho a energia, aí eu falo: Ah não, vou caminhar. Aí, eu vou, caminho [...] (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

A prática de exercícios físicos regulares contribui para o alívio de tensões musculares crônicas e nos impulsiona para experiências de prazer e autoconhecimento corporal, contribuindo também para uma efetiva qualidade de vida e cuidados com a saúde.



Angela R. Luiz

Foto 14 - O caminhar
(Registradas em 14-11-2006)

Há que se destacar o importante papel da caminhada em nossa sociedade, tendo em vista que “o carro privou-nos do uso integral de nossas pernas e pés. A viagem de avião tirou-nos completamente do solo. Os principais efeitos sobre o funcionamento corporal, contudo, são mais indiretos do que diretos” (LOWEN, 1982, p. 85). Até então, caminhar consistia em uma atividade cotidiana, possibilitava o deslocamento do corpo sem perder contato com a Terra, com o chão. Bioenergeticamente, as pernas constituem nossas raízes móveis e também os pilares de sustentação da outra metade corporal, o tronco.

Dychtwald (1984, p. 83-84) observou quatro tipos básicos de desenvolvimento das pernas: fracas e subdesenvolvidas, maciças e superdensas, grossas e subdesenvolvidas, finas e tensas. Pessoas com pernas *fracas e subdesenvolvidas* demonstram fragilidade em seu sistema de auto-sustentação, em resultado têm sua auto-imagem diminuída.

Em muitos casos são forçados a compensar tal fragilidade a partir de outras regiões do corpo, apresentando assim firmeza nos braços, pescoço, queixo, olhos ou no intelecto, em substituição à falta de força e de apoio nas pernas.

Pessoas que apresentam *pernas maciças e superdesenvolvidas* desenvolvem com êxito a ação de “se segurar”, limitando a movimentação brusca e repentina que caracterize mudança. O autocontrole e a aptidão para manter-se de pé, amarra a pessoa em sua situação de compulsividade e rigidez.

A professora Selma, por sua prática de atividades físicas em associação com sua postura comedida diante da vida, apresenta pernas que se aproximam à descrição das pernas maciças e superdesenvolvidas. Tipicamente, mulheres na mesma faixa etária da professora Selma apresentam uma diminuição da musculatura das pernas, conferindo-lhes um aspecto atrofiado ou com deposição de gorduras localizadas, evidenciando o pouco recrutamento desta parte corporal para a execução de atividades de força e peso.



Foto 15 - As pernas
(Registradas em 14-11-2006)

Pessoas com pernas de constituição semelhante às da professora, demonstra traços de personalidade rígidos, não se entregando de forma completa e espontânea a atividades que não apresentem estruturação e controle das situações.

A pessoa de pernas *grossas e subdesenvolvidas* está congestionada no mundo, sentindo-se incapaz de lançar-se à frente para iniciar uma ação e para prosseguir de modo súbito.

Por último abordaremos as pernas *finas e tensas*. Em geral, pessoas portadoras dessas características não se movem pela vida de maneira integrada e consciente, apesar do intenso fluxo energético nesta região corporal que mobiliza a pessoa para a vida sem desenvolver por completo a graça e fluidez ao mover-se.

A rigidez na parte posterior das pernas incide sobre os diversos tipos de pernas, tal aspecto está diretamente ligado à constante manutenção da capacidade de autocontrole e na falta de confiança nas pessoas com quem convive. A crescente individuação da vida na modernidade vem condicionando as pessoas a se enrijecerem diante das adversidades e das frustrações, esta tensão evidencia-se na rigidez encontrada e sentida na parte posterior das pernas como um movimento compensatório de manutenção do arranjo de vida.

Nesse sentido, um aspecto que não podemos deixar de mencionar refere-se à **pelve**, região limítrofe, entre a metade de baixo e a metade de cima do corpo. Parte corporal de grande importância, formada, na parte posterior, pelas vértebras distribuidoras do sistema nervoso responsáveis por ativar funções genitais, sexuais e por fornecer energia que vitaliza e anima as pernas.

Sobre a importante relação existente entre as pernas e a Pelve, Lowen destaca que

além das funções de suporte, equilíbrio, enraizamento, as pernas são as estruturas mais importantes na função de movimento corporal. Se a função de suporte é fraca, podemos também esperar problemas na mobilidade. Medimos a mobilidade nas pernas pela habilidade do indivíduo em mover livremente a pélvis sem usar qualquer parte do tronco no movimento (LOWEN, 1977 p. 101-102).

Nas psicoterapias corporais, de modo específico, na bioenergética concebida por Lowen, a mobilidade da pelve recebe significativa importância, uma vez que, nesta região, encontram-se os órgãos sexuais, sendo uma região que agrega o prazer e a moral.

Lowen descreveu um padrão de movimento para a contensão de sentimentos na pélvis, estejam esses sentimentos ligados a questões sexuais ou não:

Encolhendo a barriga para dentro, retraindo o soalho pélvico para cima e imobilizando a pelve, a pessoa consegue reduzir o fluxo de sangue para os órgãos genitais e bloquear os movimentos sexuais naturais da pelve. Primeiramente, isto é feito com consciência, tensionando os músculos apropriados. Mas com o tempo, a tensão passa a ser crônica e sai da esfera da consciência (LOWEN, 1986, p. 39).

A retração da pelve causa o achatamento da região lombar das costas, característica que, geralmente, se associa a pernas rígidas ou subdesenvolvidas, evidenciando uma incapacidade de manter-se conectado a outras pessoas em alguma atividade emocional.

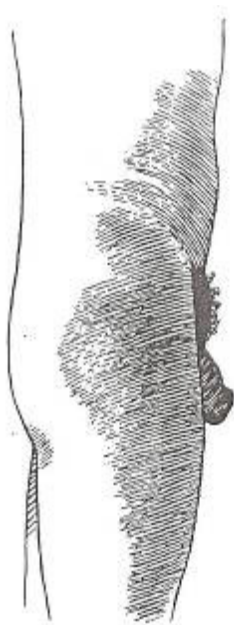


Figura 12 - Pelve deslocada para cima
Fonte: DYCHTWARD, 1984, p. 90 e 91.



Figura 13 - Pelve deslocada para baixo
Fonte: DYCHTWARD, 1984, p. 90 e 91.

Sobre a pelve contida, deslocada para cima (Figura 12), acompanhada de nádegas achatadas, Lowen afirma que

Com a pélvis mantida para a frente e erguida, ocorre tensão nos músculos abdominais, espasticidade no reto abdominal e contração das nádegas. A impressão é a de que o indivíduo está fechando os canais naturais de

descarga. Tendências retentivas são claramente marcadas na estrutura de caráter. Uma pélvis imóvel está associada a uma diminuição da potência sexual. A pélvis bastante retraída, fixada nessa posição, representa uma severa repressão sexual (LOWEN, 1977, p. 103).

A situação extremamente oposta à retenção da pelve caracteriza-se por uma pelve deslocada para baixo (Figura 13), causando uma curvatura extrema da parte baixa da coluna, que de acordo com Dychtwald

é muitas vezes acompanhada por pernas superdesenvolvidas que expressam uma forte necessidade de segurança; por uma barriga ampla, em parte devida à pelve deslocada, que expressa uma abundância de sensações internas, um diafragma rígido – manifestando raiva reprimida – e uma região torácica tensa ou fraca, refletindo uma capacidade subdesenvolvida de mostrar-se auto-expressivo ou auto-assertivo (DYCHTWALD, 1984, p. 91-92).

As posturas corporais demasiadamente tensas podem caracterizar-se como patológicas. Elas se formam em resultado ao conflito entre a natureza e a cultura, entre as necessidades instintivas do ser humano e as exigências da cultura. “Podemos usar a analogia de um revólver armado e pronto para disparar. Talvez este paralelo muito claro possa ser levado um pouco além. Esses indivíduos podem ser encarados como temerosos de se soltarem, uma vez que a alta carga que estão carregando pode ser percebida como explosiva” (KURTZ & PRESTERA, 1989, p. 77).

Remetendo-nos ao estudo de Duarte Jr (1997), visualizamos o enquadramento sofrido pelo corpo nos últimos anos. A carga depositada sobre o controle das silhuetas corporais, tem afastado as pessoas de suas emoções, sensações de prazer, tem minado nossas posturas e condutas naturais, pois

na sociedade industrial, nossa consciência é, em grande parte, forjada industrialmente, o mesmo raciocínio se aplica ao corpo. Isto é, esse corpo que hoje retorna ao primeiro plano, especialmente na mídia, consiste em mais um produto industrial a ser consumido, guardando bem poucas características verdadeiramente humanas (DUARTE JR, 1997, p. 64).

As determinações da mídia sobre o corpo incidem em grande medida sobre a **barriga**, principalmente nas femininas, desrespeitando os princípios relacionados, principalmente, à

natureza gestacional das mulheres. O aumento na metade inferior da barriga pode estar refletindo a maturidade orgânica e funcional do corpo para o período da gravidez.

O corpo da professora Selma acumula, a partir de sua barriga (Foto 16) ligeiramente aumentada, a experiência de duas gestações. Podemos observar que o volume da barriga de Selma não caracteriza um excesso de peso. Sobre esse último aspecto Kurtz & Prestera enfatizam que

O excesso de peso, de acordo com nossa experiência, com um abdômen fortemente acolchoado, é mais frequentemente associado com a falta de contato com o centro da barriga. É provável que exatamente esta falta de contato seja responsável pelo indivíduo que constantemente come em excesso, até a saciedade. Onde o aumento ocorre por toda parte, sem obesidade, a forma é compatível com a boa energia fluindo para o centro da base da barriga e um índice de boa saúde e vitalidade (KURTZ & PRESTERA, 1989, p. 87-88).

Culturalmente, na mídia moderna, idealizou-se um corpo portador de uma cintura fina e a barriga achatada. Muitas pessoas destinam parte de seu tempo, dinheiro e esforço para reduzir o tamanho destas regiões corporais. Historicamente o uso de espartilhos manteve a barriga feminina em constante aperto.



Foto 16 - A barriga
(Registradas em 27-10-2006)

Angela R. Luiz

A barriga, para além da comparação estética, está diretamente relacionada com o processo respiratório. Normalmente, a barriga se expande a cada inspiração, ação realizada por atuação do diafragma, músculo respiratório que separa o tórax do abdômen, mas, o

diafragma é também responsável por integrar as duas metades corporais – parte de cima e parte de baixo – para uma respiração efetivamente natural (SOUCHARD, 1989).

O tipo de respiração pode variar de acordo com a atividade que o indivíduo esteja executando no momento. Mas, para uma respiração normal, o fluxo de ar entra nos pulmões e no abdome, expandindo assim a caixa torácica e as paredes abdominais. Contudo, os padrões comportamentais e de beleza vêm condicionando a respiração a um processo puramente torácico, comprimindo a barriga, e o músculo diafragma antes responsável pela integração entre tórax e barriga, agora assume o papel de divisor, de barreira física para a corrente de ar no processo respiratório.

É interessante observar as considerações de Kurtz & Prestera para os contrastes respiratórios desde as sociedades primitivas até os dias atuais:

nas sociedades primitivas, em marcante contraste com a nossa, a respiração, observa-se, é relaxada e normal. Na realidade, quanto mais primitiva a sociedade, maior é a facilidade com que as paredes da barriga se movem. No nosso mundo, o estado mais natural é encontrado nas crianças bem pequenas (KURTZ & PRESTERA, 1989, p. 81).

Respirar inadequadamente provoca ansiedade, irritabilidade e tensão. Contudo, nos condicionamos a realizar essa tarefa de modo inconsciente, desde crianças as pessoas seguram a respiração para não chorar, tensionam os ombros para trás, enrijecem o peito e comprimem a garganta para não se ouvir o grito, manobras que incidem diretamente sobre a limitação do fluxo respiratório e consequentemente do fluxo energético (LOWEN, 1984).

Estar em contato com a barriga, aceitar as funções vitais ocorridas nessa região, possibilita também entrar em contato com sensações de bem-estar promovidas pela ampliação do fluxo energético, ampliando nossa consciência e sensibilidade para com o próprio corpo. Sentimentos e sensações são oriundos das vísceras contidas na cavidade abdominal e nos confere uma consciência fundamental e instintiva.

Constantemente experimentamos a sensação de “frio na barriga”, este sentimento instintivo, que tem origem na região abdominal, faz conexões instantâneas com o ritmo

respiratório, muitas vezes há uma compressão do tórax ao passo que aciona nosso sistema nervoso central e coloca nosso corpo em alerta. Por assim dizer, encontramos nesse exemplo de sensação, o equilíbrio no corpo, pois os três centros de impulso de energia estão funcionando harmoniosamente (KURTZ & PRESTERA, 1989).

Na infância experimentamos, repetidas vezes, essa sensação de “frio na barriga”, tendo em vista a descoberta do mundo e as infinitas possibilidades de movimento, de contato e sentimentos que esta descoberta nos proporciona.

No ambiente escolar da Educação Infantil, o adulto contribui como mediador entre a sensação e a realidade. Por meio da interação social são fomentadas as estruturas físicas e mentais do conhecimento.



Angela R. Luiz

Foto 17 - Auxílio à criança
(Registradas em 24-10-2006)

Vale atentar para o cotidiano das professoras de Educação Física Infantil e a promoção de novas experiências para as crianças que ali se encontram. Executar um movimento não habitual e controlar as sensações de ansiedade, medo e insegurança tornam-se, para as crianças, uma ação mais fácil quando se pode contar com o auxílio de uma pessoa adulta.

Deste instante podemos deduzir que a professora conhece o prazer e a aventura de se realizar determinado movimento, por este motivo ela se empenha na conquista da confiança da criança para a realização do rolamento e, ao fim de sua execução, pode conferir na face da mesma a sensação de satisfação por ter experimentado o movimento.

Na Foto 17, podemos observar a intervenção da professora Selma junto a uma criança que, momentos antes da execução do rolamento, se dizia incapaz de realizá-lo sozinha.

Diante de possibilidades motoras e físicas, podemos verificar que a realidade, a sensibilidade e o conhecimento não se originam puramente, das estruturas mentais, mas sim, através da atividade e da interação humana, “[...] o aprendizado da maior parte das atividades comuns se faz por contemplação espontânea [...] Na vida humana, a maior parte do aprendizado das atividades cotidianas se faz por simples imitação. Falo da criança que vê os pais vestindo-se, tomando banho, usando talheres, em presença de pessoas bem diferentes...” (GAIARSA, 1984, p. 59).

Estar aberto às necessidades sentidas pelo outro é um exercício constante ao qual as professoras devem estar atentas, podendo assim contribuir para o desenvolvimento das crianças que compõem sua turma. Perceber as fraquezas e necessidades não se torna por si só um grande mérito, este é conseguido quando, no atributo de suas funções docentes, as professoras conseguem auxiliar a criança na transposição dos obstáculos.

Estar em contato com seu próprio corpo significa também ter consciência dos fatos vividos que resultaram na configuração corporal dos dias atuais. Portanto, estar em contato significa compreender a história de vida que vem sendo registrada nos segmentos corporais ao longo dos anos. História esta determinada por nossos ancestrais, pelo convívio familiar e social.

O indivíduo é capaz de interferir sobre padrões de posturas que, com o avançar do tempo, poderiam caracterizar-se como posturas patológicas. O ser humano atua sobre seu

corpo físico e modifica sua silhueta corporal, ainda que tais intervenções resultem em um desarranjo postural ou na desproporcional composição e sobreposição das partes corporais.

Os reflexos desta atuação modificadora da postura podem ser percebidos na fala e nas imagens da professora Selma.

... eu tenho uma postura ruim, até que não saiu aí [nas fotos]. Mas eu tenho, e sinto que eu tenho que corrigir. Eu tenho mania de fazer isso aqui oh! [o ombro pesa pra frente]. Aí eu tenho que me policiar porque quando eu estiver velha, você fica assim. Tem umas posturas que a gente precisa corrigir sempre. [...] Porque eu era bem corcundinha, hoje é que eu me policio. Mas eu tinha a tendência a cair mesmo (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

A percepção corporal é uma constante no cotidiano da professora Selma, mesmo que policiando sua postura, foi possível registrar, em alguns momentos, a organização corporal dos **ombros** e do tórax da professora. Na Foto 18, observaremos a professora em posição de repouso, respirando livremente e sem o policiamento comportamental de se perceber corcunda. Na Foto 19, em contrapartida, podemos observar a professora executando movimentos compensatórios para a leve curvatura torácica, o que demonstra o esforço e a sobrecarga em outros músculos das costas, a fim de estabelecer uma postura mais ereta.



Angela R. Luiz

Foto 18 - Ombros
(Registradas em 14-11-2006)



Angela R. Luiz

Foto 19 - Movimentação dos ombros
(Registradas em 31-10-2006)

Para manter esta posição de policiamento (Foto 19), anatomicamente, a professora tensiona os músculos que aproximam a escápula da coluna vertebral, dentre eles citamos o levantador da escápula, o rombóide maior e o rombóide menor. Ao aproximar a curvatura lombar da ponta da escápula, a professora aciona a contração dos músculos posteriores do tronco e do pescoço, podemos citar o longuíssimo do pescoço, o longuíssimo do tórax e o iliocostal. Tais ações não incidem apenas nos músculos posteriores do corpo, na parte anterior na região da pelve ocorre a extensão do psoas maior, músculo que tem origem nas vértebras torácicas e lombares e se fixa no trocanter menor do fêmur (CALAIS-GERMAIN, 2002).

Estas posturas não naturais, geralmente, não são mantidas por longo tempo. Quando a compensação de uma postura é forçosamente conseguida o corpo evidencia novos focos de complicações ou distorções musculares. O arranjo corporal é conseguido mediante a interação de fatores biológicos e da nossa própria ação cultural sem, contudo, tender desmedidamente para um desses fatores determinantes.

Nas fotos 18 e 19, podemos visualizar a metade da frente e a de trás do tronco da professora Selma. Essa divisão corporal evidencia, respectivamente o modo de viver social e o modo de lidar com os elementos particulares, inconscientes de si mesmo.

A parte da frente é vista constantemente, possibilitando ao indivíduo a consciência dos aspectos constitutivos dessa metade corporal. Nela eclodem os ingredientes ativos da vida cotidiana: “tristeza, felicidade, anseios, cuidados, amor, comunicações, desejos, todos estes são elementos emocionais que ativam o movimento e o desenvolvimento da parte da frente de meu corpomente” (DYCHTWARD, 1984, p. 52).

A parte de trás contém os aspectos da vida com os quais não desejamos nos defrontar, nem expressar para as outras pessoas. Grande parte dos sentimentos indesejáveis, negativos, fica armazenada na parte posterior de nosso corpo.

Outros padrões, de natureza comportamental, podem ser percebidos na ação docente da professora observada. Estamos nos referindo ao movimento de fechamento das **mãos** executado pela professora durante as aulas (Foto 20). Esta atitude foi observada durante todo o período do registro fotográfico. Buscamos uma situação que se associasse a essa execução de movimento, uma ação que desencadeasse essa reação corporal, contudo essa associação não se efetivou.



Angela R. Luiz

Foto 20 - Mãos – Punhos cerrados
(Registradas em 17-10 e 27-10-2006)

São vários os momentos em que a professora Selma cerra os punhos. Alguns destes momentos têm as crianças como objeto de sua projeção corporal e verbal, seja em momentos

de instrução para a realização das atividades, seja em momentos de correção de atitudes de um comportamento “inadequado” das crianças. Outros momentos não envolvem mais nenhuma pessoa, por exemplo, na Foto 15, utilizada para ilustrar as pernas, podemos observar a repetição do movimento de cerrar o punho, estando a professora sozinha, ao fim da aula e devolvendo os materiais ao seu local de origem.

Este aspecto externo – punho fechado – foi mostrado durante a entrevista a partir do registro fotográfico realizado por nós. A professora olhou atentamente as imagens desse padrão comportamental, mas não verbalizou as impressões ou sensações deste ato.

Ainda nos debruçando sobre a análise desse comportamento inconsciente realizado pelas mãos da professora, nos reportamos a Hanna (1972) em sua análise dos movimentos de distensão e contração, visto sobre a ótica reichiana. De maneira ampla, o autor apresenta que “o sentimento corporal de distensão é o que dá as boas-vindas ao mundo ambiente; o sentimento de contração corresponde à atitude defensiva diante de um ambiente hostil” (HANNA, 1972, p. 111).

A movimentação peculiar das mãos da professora foi um aspecto que nos inquietou durante todo o período do registro fotográfico. Além do movimento de cerrar o punho, a professora Selma executava, constantemente, uma mesma configuração de mão para apontar direções.



Angela R. Luiz

Foto 21 - Mãos – Modo de apontar
(Registradas em 24-10-2006)

No momento de apreciação das fotos, durante a entrevista, a professora reconheceu este trejeito como sendo uma característica sua: “isso aqui eu sei que eu tenho, é minha característica que eu sei que eu faço muito” (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

De um modo analítico encontramos que as mãos são, simbolicamente, as garras, com as quais podemos agarrar o que desejamos, e em muitas representações enfiamos nossas garras afiadas – as unhas – em nosso objeto de desejo, garantindo assim nossa posse sobre ele (GRODDECK, 1997).

Ao que nos parece, o fechar vigoroso das mãos da professora está associado a sentimentos de controle da força e da agressividade, pois ao observar sua postura, sua projeção corporal sobre as crianças e o controle no tom de voz, interpretamos que nas mãos esteja a “válvula de escape” das tensões e da agressividade daquele corpo.

Integrando as interpretações articuladas até o momento, apontamos a coerência percebida entre a metade inferior e a superior do corpo da professora Selma, a ação de segurar-se, conter-se está expressa em seu corpo pela rigidez característica de suas pernas maciças (DYCHTWARD, 1984) e pela movimentação de cerrar os punhos.

A professora Selma ao ver suas duas movimentações das mãos registradas em foto, não teceu comentários para os punhos cerrados. Ao que nos parece, ela não os identificou como uma marca corporal própria, no entanto, para o modo de apontar direções ela se sentiu a vontade ao vê-lo e identificou como característica sua.

Isso aqui eu sei que eu tenho, e minha característica que eu sei que eu faço muito, a mão, o o jeito de olhar. (Entrevista com a professora Selma 28/11/2006).

Arriscamos-nos a interpretar que quando seus punhos se cerram a atenção está destinada a outra coisa para além de sua movimentação corporal e suas mãos estão fora de seu campo de visão. Contudo quando a professora aponta uma direção, aquela movimentação corporal completa seu pensamento e sua verbalização e, em quase todos os registros, sua mão está dentro do seu campo de visão (Foto 22).



Angela R. Luiz

Foto 22 - Mãos – Modo de apontar
(Registradas em 27-10-2006)

Acreditamos que a partir do contato visual das ações corporais registradas nas fotos, despertamos a atenção da professora para a análise do sentimento envolvido neste gesto manual. Como enfatiza Keleman: “Emoção é comportamento. Raiva, fúria, terror, prazer, alegria – todos têm uma forma muscular e visceral definida e requerem um padrão de ação

organizado. Uma vez identificado o padrão de uma expressão emocional organizada, ele pode ser reorganizado” (KELEMAN, 1995, p. 51).

Vale salientar que, por vezes, a professora Selma executava gestos manuais totalmente expressivos e condizentes com sua postura corporal. Assim, podemos observar na Foto 23, o momento em que a professora convida as crianças para se aproximar dela, podemos observar que seu corpo espera pelas crianças e que sua mão esquerda reforça o convite verbalizado.



Angela R. Luiz

Foto 23 - Gestos manuais
(Registradas em 14-11-2006)

Para Penin a escola constitui-se como um ambiente que contempla várias instâncias a fim de atingir seu papel pedagógico. Dentre eles, a autora destaca a cultura geral e a cultura escolar, que por conterem “tanto conhecimentos sistematizados quanto saberes com diferentes níveis de elaboração” (PENIN, 1994, p. 28), possibilita às professoras, além das práticas discursivas, as práticas e estratégias de relações interpessoais ou simplesmente das imagens.

Levando a cabo sua investigação, Penin (1994) sugere que a força desses saberes menos elaborados assumem grande espaço junto às representações das professoras. E que

estas imagens e representações afetivas aproximam as pessoas com mais intensidade do que faria os saberes relacionados à razão ou à ciência. A linguagem corporal estabelecida entre professoras e crianças vai se firmando ao longo de um ano letivo, o contato diário e a repetição dos padrões comportamentais possibilitam este estabelecimento.

Pereira (1992) descreve sua impressão, ao fim de uma etapa de trabalhos corporais realizados junto a professoras, onde as diferenças nos corpos, o contato com seu próprio corpo e com os outros são percebidos e demonstram a integração das ações corporais, afetivas e docentes.

É inegável o prazer que sinto ao perceber a entrega gradual do grupo ao trabalho, ao ver bloqueios sendo superados, ao observar os corpos se soltando, se movendo expressivamente, se libertando de sua rigidez, de suas couraças. Assim como os movimentos são liberados, também se liberam novas idéias. Mente e corpo se entregam a novas formas de expressão e de captação da realidade. As emoções fluem. Não de uma forma piegas, alienante e, sim, como força motora que leva à ação, à mudança, ao outro (PEREIRA, 1992, p. 139).

Complementando a sequência de análise, passaremos a observar a **cabeça**. Nela estão quatro dos cinco sentidos sensoriais possuídos pelos seres humanos. A rica gama de impressões do mundo são percebidas e processadas, em grande parte, nessa região corporal, desse modo passaremos a considerá-la em dois aspectos o primeiro relacionado à forma física e suas peculiaridades e o segundo relacionado às expressões faciais percebidas no cotidiano escolar da professora observada.

Conforme enfatizam Kurtz & Prestera (1989, p. 116), “em certo sentido, enquanto é verdade que cada parte reflete o todo, é a dinâmica do todo que determina o significado particular dos segmentos individuais”. Desse modo, quando observamos, na Foto 24, o posicionamento da cabeça da professora Selma em relação com as outras partes corporais, passamos a investigar a ligação entre a cabeça e o corpo numa acepção energética. Uma evidente dissociação entre a cabeça e o corpo pode resultar na falta de sentimento na pessoa, a partir de bloqueios na percepção subjetiva de eventos corporais (LOWEN, 1983).

Podemos observar uma leve projeção para frente da cabeça. Considerando que os ombros da professora são levemente retraídos à frente, sua cabeça também encontra-se projetada na mesma direção. Tal projeção pode ser medida a partir da variação existente entre o posicionamento das partes corporais com uma linha lateral ideal.

o eixo ideal para se obter o maior equilíbrio é aquele que liga pontos do topo da cabeça, meio da orelha, meio do ombro, meio da junta do quadril, centro da junta do joelho e centro da junta do tornozelo. Essa linha também passará através da junção da parte inferior da espinha e do grande osso triangular apoiada na sua base (sacro). Quando esses pontos estão alinhados dessa forma, cada segmento sustenta aqueles que lhe estão acima (KURTZ & PRESTERA, 1989, p. 48).



Foto 24 - A cabeça
(Registradas em 14-11-2006)

Na Foto 25 temos, a visão do **pescoço**, este segmento corporal representa o caminho por onde nossos sentimentos e emoções transitam desde o tronco até o sistema nervoso central. O pescoço representa o elo entre a emoção e a racionalização de nosso comportamento, desse modo esta parte corporal também está a mercê de nossos

tensionamentos musculares uma vez que, para evitar a expressão de alguns sentimentos, retemos os mesmos nessa região.

Quando crianças, ouvíamos, por muitas vezes, a expressão ‘engole o choro’, e passamos a travar uma luta contra a expressão de nossas emoções e sentimentos. A partir desse comando verbal condicionamos nossos músculos do pescoço a evitar a ascensão do choro, as contrações iniciadas no diafragma. Ele funciona como um filtro por onde não passam as emoções, mas onde concentramos nossas tensões.



Angela R. Luiz

Foto 25 - O pescoço
(Registradas em 14-11-2006)

O pescoço recebe atenção na bioenergética de Lowen, pois para ele “esta área é crítica porque representa a região de transição do controle voluntário para o involuntário” (LOWEN, 1982, p. 240). Também Dychtwald (1984), em análise dos segmentos corporais, enfatiza as transformações acontecidas no pescoço a fim de expressar nossos sentimentos e emoções. O autor observou que

o pescoço é uma parte fascinante do corpomente humano por diversos motivos. Primeiro, à medida que as emoções sobem num fluxo da barriga e do peito e entram no pescoço, são aí adicionalmente traduzidas em pensamentos e palavras. O pescoço é um outro ponto de processamento ao longo do caminho do fluxo emocional pelo corpomente. [...] Enquanto o peito serve para expandir e amplificar estes fluxos emocionais, torna-se função do pescoço classificar e refinar os mesmos, despachando-os depois a seus destinos apropriados (DYCHTWALD, 1984, p. 185-186).

A função psicossomática de mediação exercida pelo pescoço contribui em grande medida para a posição da cabeça na composição corporal. A impressão que temos quando o pescoço e a cabeça estão debruçados à frente, é a de “que a cabeça é uma carga grande demais para o corpo, de modo que este consentiu que ela pendesse” (DYCHTWALD, 1984, p.191). Esta postura pode declarar uma atitude permissiva da pessoa perante a vida.

Na cabeça, por meio das expressões faciais, externalizamos os mais variados sentimentos, por meio de sorrisos, caretas, franzir de testa ou pela simples variação da nuance cutânea. Na sequência de fotos expostas abaixo podemos observar diversas expressões registradas durante uma mesma aula:



Foto 26 - Expressão facial
(Registradas em 14-11-2006)

“O número e variedade de expressões que podem aparecer na fisionomia de um indivíduo é enorme” (LOWEN, 1977, p. 107), assim podemos observar nas fotos posicionadas ao meio a expressão de leveza e satisfação, suavizadas por um sorriso. Nas fotos da esquerda podemos observar uma expressão de cansaço, um momento de introspecção ou reavaliação do fazer pedagógico. Nas últimas fotos, posicionadas a direita, percebemos uma expressão de determinação, um olhar objetivo e uma cabeça ativa, empreendedora.

Pudemos observar distintas expressões para uma mesma face. Expressões registradas ao longo do período de uma tarde. Na sequência de Fotos 27, observaremos a variação das expressões faciais para um momento de tempo relativamente curto. Naquele instante (Foto 27), a professora Selma recebia uma lembrança de uma das crianças, as crianças estavam posicionadas em fileiras dispostas à frente da professora.



Foto 27 - Expressão facial instantânea
(Registradas em 24-10-2006)

Angela R. Luiz

No primeiro momento, a professora recebe o presente e começa a desembulhá-lo, no segundo e terceiro momento, sua expressão demonstra satisfação e agradecimento ao descobrir e apreciar o presente. No terceiro momento em especial, a professora compartilha com as crianças o presente que ela recebeu. Nos últimos três momentos a professora guarda a

lembrança recebida e retoma a rotina de organização da turma para irem ao quiosque realizar as atividades da aula de Educação Física.

Ao nos deter sobre esta seqüência de imagens, perceberemos que a expressão facial alegre, que sorri ao receber um presente, logo se transforma em uma expressão sisuda, condizente com a ação repressora e disciplinadora de uma professora que exige fileiras para caminhar e reorganizar a dinâmica da aula.

Apesar do sorriso e da risada fluírem facilmente da face da professora Selma, a expressão que comumente percebemos em sua face esta evidente nos três últimos momentos da Foto 27, a seriedade imposta aos momentos de aula. Tal expressão deve ter se configurado ao longo dos anos, foi obtida mediante a contenção inconsciente de expressões mais suaves e sutis.

Tolerar a excitação ou a vitalidade consiste na proposta que Reich, e, posteriormente, seus discípulos neo-reichianos buscam para suas vidas e para as pessoas que vislumbram na psicoterapia corporal o caminho para integrar sentimentos, emoções, manifestações e silhuetas corporais. Pois, como ressalta Keleman (1995, p. 48), “a capacidade de conter sentimentos é tão importante quanto a capacidade de expressá-los”.

Fundamentalmente, a teoria reichiana está expressa nas palavras de Hanna, facilitando a compreensão e assimilação contemporânea, e, de modo especial, contribuindo para a apropriação de novas atitudes dos adultos que lidam cotidianamente com crianças.

A maneira pela qual os seres humanos se reprimem a si mesmos é basicamente uma contração muscular, e quando essas contrações musculares se prolongam por um período considerável da vida humana, torna-se habitual e passa gradualmente para o controle do sistema nervoso autônomo. Uma vez que essas contrações musculares tenham passado para o controle do sistema nervoso, tornam-se espasmódicas, isto é, permanecem em um estado constante de contração, e a própria pessoa não saberia tornar-se consciente dessa condição, já que não está “consciente” de exercer qualquer esforço contraindo os músculos em questão – o sistema nervoso autônomo executa essa tarefa “inconscientemente”, assim como também executa o trabalho de bombear o sangue, digerir a comida, manter a respiração e mil outras funções (HANNA, 1992, p. 104).

Vale ressaltar que somos configurados por estruturas da realidade interna, determinada geneticamente; e por estruturas da realidade externa que sofrem interferência social, definindo padrões imitativos e determinações pessoais, subjetivas e volitivas, aspecto que deve ser associado à compreensão da história de vida de cada pessoa, de cada professora, de cada aluno...

PALAVRAS FINAIS

É o corpo que se funde em amor, que se arrepia de medo, que treme de raiva, que procura calor e contato. À parte do corpo, estas palavras não passam de imagens poéticas. Experimentadas no corpo, elas ganham a realidade que dá sentido à existência.

Lowen (1979, p. 19)

Este trabalho se propôs a compreender a história de vida registrada no corpo de professoras, articulando as marcas visíveis em consonância com a história relatada. E sua relevância está no fato de possibilitar um pensar da escola considerando suas “múltiplas determinações”, tendo em vista que a formação e atuação da professora são carregadas de um forte compromisso com a vida, ou seja, são aspectos da ação docente que em si refletem as experiências da vida.

O referencial teórico de que dispomos nos ofereceu subsídios suficientes para reafirmar o pressuposto reichiano de que no corpo estão registradas todas as experiências vivenciadas por um indivíduo. Também nos oferece indícios substanciais para que se considere, leia, ouça, interprete, compreenda as marcas corporais dos personagens envolvidos no processo educacional. Pelo corpo, portanto, sentimos e expressamos concretamente as transformações dos processos familiares, educacionais, sociais, profissionais.

A escola deixa marcas no corpo, pois com o passar dos anos, o processo educacional, muitas vezes repressivos, define os hábitos corporais. Hábitos que muitas vezes passam a limitar o movimento, diminuindo a flexibilidade, bloqueando e truncando a nossa expressão, nos impedindo de experimentar de forma plena a vida. De modo evidente, sabemos que a escola não é a única responsável por esse processo. A ela estão somados os fatores hereditários e as relações sociais estabelecidas no seio da família e da sociedade como um

todo. Na infância, somos dotadas de uma energia integrada, mas a criança está à mercê de uma sociedade que ameaça, exige e castiga, assim os desejos são reprimidos e etapas saudáveis do desenvolvimento humano são interrompidas ou anuladas

Em uma pessoa aberta e saudável o sentimento flui facilmente e se transforma em expressão. Um intenso sentimento de tristeza espontaneamente se transforma em uma mandíbula trêmula, lágrima e choro. Em uma pessoa com bloqueios emocionais, a tensão muscular crônica interrompe esse fluxo. Por exemplo, ao bloquearmos a expressão de tristeza, nós enrijecemos a mandíbula, o tórax, o estômago, o diafragma e alguns músculos da garganta e do rosto – todas as áreas que se movem espontaneamente quando é permitido ao sentimento sua válvula de escape natural. Se a tristeza for intensa e duradoura e o bloqueio continuar, a tensão se transforma em hábito e a capacidade de expressar-se ficará tolhida (KURTZ e PRESTERA, 1989, p. 28).

Deste modo, conhecer os mecanismos corporais, rever as reações expressadas para acontecimentos vivenciados pelo corpo e acima de tudo promover um auto-conhecimento, são intervenções que auxiliam as professoras a ressignificar suas ações e transformar sua prática docente, visando o prazer e a produção criativa, estando esses aspectos, diretamente relacionados ao bem estar físico e emocional de qualquer ser humano.

A compreensão do movimento das idéias de Reich até os dias atuais nos favorece ampliar e contextualizar o nosso tempo. Tempo que, assim como indica Duarte Júnior, encontra-se complexo

ainda convivem em nossas terras extratos modernos e pré-modernos do saber e do comportamento humanos. Somos, de certo modo, medievais (feudais) e modernos ao mesmo tempo. Míticos e científicos. Emotivos e racionais. Plurais e únicos. Industrializamos-nos sem nos tornarmos verdadeiramente modernos (DUARTE JÚNIOR, 1997, p. 103).

Reich se lançou ao estudo da vida humana em sua essência energética e em sua atuação profissional, “não precisava, como Freud, de um divã, porque – ao contrário do seu colega mais velho – ele chegou à conclusão de que olhar para o paciente era mais importante do que ouvi-lo. Olhar para um paciente é observar o seu corpo em ação expressiva, e assim, a terapia de Reich era radicalmente somática” (HANNA, 1972, p. 109).

Foi nesta direção que se constituiu o investimento do presente estudo: dar voz ao corpo silenciado de professoras; em especial a que atua com o componente curricular Educação Física, que tem no corpo seu principal instrumento de trabalho e materialização de sua prática docente.

Reich, Lowen, Kurtz & Prester, Dychtwald, Rego, como foram apontados, sustentam de maneira uníssona, que, com sensibilidade e prontidão, podemos compreender as marcas corporais, tanto de nossos próprios corpos quanto de outrem. Essa compreensão humaniza e suaviza as relações interpessoais na complexa sociedade que vivemos pois,

o homem não é tão misterioso quanto imaginamos que ele seja; que a maneira pela qual nós somos construídos e a maneira pela qual cada um de nós funciona tem uma simplicidade subjacente que aparece translucidamente através da complexidade do nosso comportamento (HANNA, 1972, p. 120).

O mistério que constitui cada sujeito está, em grande medida, determinado pelo modo de viver suas experiências pessoais em associação com as profissionais. Esse mistério poderia ser desvendado através de uma compreensão da linguagem dos corpos.

No desenvolvimento desse estudo, nos deparamos com o processo coerente de vida pessoal e profissional da professora Selma. Coerência marcada e expressa em seu corpo de modo a nos fazer compreender as idiossincrasias que o determinam.

Com este estudo, buscamos evidenciar e, contribuir positivamente, para estratégias de formação de novos professores nos campos da Pedagogia, Didática e da Educação Física. Docentes que atuarão na escola, lidando diariamente com corpos cheios de energia e dotados de peculiaridades, devendo estar propensos a disseminar uma educação significativa que passe pelo corpo, recebendo assim sentido e significado para a vida contida nesse corpo.

A problemática desta pesquisa encontra-se diluída nos quatro capítulos dessa dissertação, tendo em vista a dimensão de se assumir que precisamos valorizar o corpo na formação inicial e continuada, das diferentes pessoas que educam, com seus diferentes temperamentos e caráter.

Ressaltamos que, por pensar em nossos alunos é que buscamos compreender a atuação do professor, que se configura como meio de alcance e viabilização do processo educacional. E deste modo, torna-se eminente o resgate da relação que este profissional tem com seu próprio corpo, para que posteriormente possa estabelecer relações com os demais.

Destacamos a importância de um olhar mais atencioso para o que falam os corpos, de modo a vislumbrarmos relações pedagógicas mais gratificantes e lançamos indícios para uma compreensão das marcas corporais das professoras sem, no entanto, esgotar as possibilidades de interpretação da vida energética e pulsante contida no corpo.

REFERÊNCIAS

ALBERTINI, P. **Reich**: história das idéias e formulações para a educação. São Paulo: Ágora, 1994.

ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. **O ensino de Artes**: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-38.

ALVES, R. Aos pais e educadores. **Correio Popular**, Campinas, 13 ago.1991.

AMARAL, G. A. do. **Planejamento de currículo na Educação Física**: possibilidade de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia-MG. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2003.

ANDRADE, E. V. **Planejamento coletivo e o trabalho pedagógico de Educação Física na Escola de Educação Básica da UFU**: avanços e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2003.

BACRI, A. P. R. **Influência dos bloqueios corporais na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOADELLA, D. **Nos caminhos de Reich**. São Paulo: Summus, 1985.

CALAIS-GERMAIN, B. **Anatomia para o movimento**. São Paulo: Manole, 2002. v. 1.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1999.

CUNHA, M. D. da. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. Tese de Doutorado - UNICAMP, Campinas, 2000.

DADOUN, R. **Cem flores para Wilhelm Reich**. São Paulo: Moraes, 1991.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. Curitiba: Ed. UFPR, 1997.

DYCHTOWALD, K. **Corpomente**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde do professor**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991. p. 93-124.

Littauer, F. **Personality plus**. Rio de Janeiro: DTPPhoenix Editorial, 1992.

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

GAIARSA, J. A. **A couraça muscular do caráter**. 5. ed. São Paulo: Ágora, 1984.

_____. **O espelho mágico: um fenômeno social chamado corpo e alma**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

_____. **O que é corpo**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Sobre uma escola para o novo homem**. São Paulo: Ágora, 2006.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: PEREIRA, E. M. de A. et al. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

GRODDECK, G. **O livro dIsso**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

GUASCH, Gerard-Philippe. Como Reich. In: NAVARRO, F. **A somatopsicodinâmica**. São Paulo: Summus, 1995. p. 17-22.

HANNA, T. **Corpos em revolta**. Rio de Janeiro: Edições MM, 1972.

HAY, J. G. REID, J. G. **As bases anatômicas e mecânicas do movimento humano**. Rio de Janeiro: PHB, 1985.

HARGREAVES, A. Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. In: AVALOS, B. e NORDENFLICHT, M. E. **La formación de profesores – perspectivas e experiencias**. Santiago, Chile: Santillana, 1999. p. 115-166.

HELLINGER, B. **Constelações familiares: o reconhecimento das ordens do amor**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

KELEMAN, S. **Corporificando a experiência: construindo uma vida pessoal**. São Paulo: Summus, 1995.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 127-147.

KURTZ, R., PRESTERA, H. **O corpo revela**. São Paulo: Summus, 1989.

LAPO, R. F.; BUENO, O. B. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ Autores Associados, n. 118, mar. 2003.

LOWEN, A. **O corpo em terapia**: a abordagem bioenergética. São Paulo: Summus, 1977.

_____. **O corpo traído**. São Paulo: Summus, 1979.

_____. **Bioenergética**. 10. ed. São Paulo: Summus, 1982.

_____. **Narcisismo**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

_____. **Prazer**. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Medo da vida**: caminhos da realização pessoal pela vitória sobre o medo. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **Amor, sexo e seu coração**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1990.

MAGALHÃES, J. História das instituições educacionais. In: **Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**, 2, 2003, UFU-Uberlândia. (Minicurso - 12 horas).

MATTHIESEN, S. Q. **A Educação em Wilhelm Reich**: da psicanálise à pedagogia econômico-social. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MOTA, M. V. S. **Princípios reichianos fundamentais para a educação**: bases para a formação do professor. Tese de Doutorado - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

MOYZÉS, M. H. F. **Sensibilização e conscientização corporal do professor**: influência em seus saberes e suas práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. **Intervenção e conhecimento: a importância do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa**. Tese de Doutorado - PUC-SP, São Paulo, 2001.

NAVARRO, F. A **Somatopsicodinâmica**. São Paulo: Summus, 1995.

_____. **Metodologia da vegetoterapia característico-analítica**. São Paulo: Summus, 1996.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991, p. 9-32.

NUNES, S. I. **Formação e experiências profissionais de formadores**: trajetórias de professores aposentados do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

OLIVEIRA E SILVA, J. B. **O desenvolvimento da noção de caráter no pensamento de Reich**. 2001. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PENIN, S. T de S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. 5. ed. Campinas: Papirus, 1994.

PEREIRA, L. H. P. **Decodificação crítica e expressão criativa**: seriedade e alegria no cotidiano da sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 1992.

PEREIRA, V. R. T. **A saúde emocional do educador**: saberes necessários aos trabalhadores da educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

PÉREZ GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **PBE/EF - Plano Básico de Ensino da Educação Física**, Uberlândia, 1996. (Apostila distribuída nas escolas municipais).

REGO, R. A. Anatomia e coraça muscular do caráter. **Revista Reichiana**, São Paulo, SEDES SAPIENTIAE, v. 2, p. 32-54, 1993.

_____. Psicoterapia e Corpo I – Biopsicotipologias. **Revista Reichiana**, São Paulo, SEDES SAPIENTIAE, n. 3, p. 24-43, 1994.

_____. Reich e Freud: compatibilidades e incompatibilidades. **Revista da Sociedade Wilhelm Reich**, Porto Alegre, v. 5, n. 5, p. 59-74, 2002.

REICH, W. **A função do orgasmo**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Análise do caráter**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Crianças do futuro**. CIO – Centro de Investigação Orgonômica da Associação Wilhelm Reich do Brasil, 1983.

_____. **O assassinato de Cristo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

REICH, W.; SCHIMIDT, V. **Psicoanálisis y Educación I**. 2. ed. Barcelona: Anagrama, 1980a.

_____. **Psicoanálisis y Educación II**. 2 ed. Barcelona: Anagrama, 1980b.

REIS, A. O. A. **Teorias da personalidade em Freud, Reich e Jung**. São Paulo: EPU, 1984.

REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. 2 ed. Ijuí: UNIJUI, 2005.

SANT'ANNA, D. B. de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 49-58, jul./dez. 2000.

SCHAEFER. B. O. Sobre o tratamento de gênero dado à tradução. In: McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. p. 18-20.

SILVA, M. O. E. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOUCHARD, Philippe-Emmanuel. **O diafragma**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1989.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA, D. V. **O ensino crítico-participativo no contexto das disciplinas técnico-desportivas dos cursos de licenciatura em Educação Física**: análise do impacto de um projeto de ensino de Handebol. Dissertação de Mestrado - UGF, Rio de Janeiro, 1996.

_____. **La Construcción del Saber Docente de los Profesores de Educación Física**: “los campos de vivencia”. Tese de Doutorado - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2004.

VIANA, H. M. **A observação**. Brasília: UnB, 2003.

ZEICHNER, K. O pensamento prático do professor – Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 115-138.