

FORMAÇÃO PESSOAL E DOCENTE: O ACESSO PELA VIA CORPORAL

Personal Training and Teaching: Access Through Body

Rodrigo José Madalóz¹
Graciela René Ormezzano²

Resumo: O texto suscita a reflexão em torno da formação de educadores de educação infantil e anos iniciais destacando a via corporal como uma possibilidade de formação pessoal e docente. O interesse pela temática surgiu a partir das constantes participações em encontros de formação de professores de educação infantil e anos iniciais em diferentes contextos e espaços em situações de intervenção onde o foco central tornou-se a educação corporal dos professores e a necessidade que esses sentiam em vivenciar e experimentar as práticas corporais a fim de agregá-las a sua atividade docente com crianças, por assim entender que em seu processo de formação inicial foram deixadas lacunas em relação à educação corporal. É de caráter bibliográfico e está organizado em três momentos: apresenta

¹Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo; Mestre em Educação-UPF; Especialista em Educação Física Escolar - UNIVATES; Graduado em Educação Física-UPF. Docente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI Santo Ângelo) no curso de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado; Universidade de Passo Fundo no curso de Educação Física. Coordenador adjunto do curso de Educação Física – Câmpus Palmeira das Missões. E-mail: rodrigojose.madaloz@bol.com.br ou rodrigomadaloz@upf.br.

²Graduada em Educação Artística: Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialista em Arteterapia em Educação e Saúde pela Universidade Cândido Mendes; Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: gormezzano@upf.br.

inicialmente a trajetória formativa do autor como educador e a relação deste com os diferentes espaços educativos; em seguida, busca reconstruir conceitos-chave em torno da formação docente, dentre eles, a ideia de formação inicial, de formação continuada e de formação permanente e, por fim, aborda uma proposta de formação pessoal a partir do viés corporal.

Palavras-chave: Educação. Formação. Docência. Corpo.

ALINHAVOS INICIAIS

A formação docente tem ocupado no contexto atual um convite à reflexão e ao mesmo tempo tem sido alvo de preocupação de gestores e especialistas no campo educacional. Essa preocupação tem se dado em virtude da necessidade em atender as constantes demandas do mercado de trabalho – lembrando que a falta de professores para algumas áreas do conhecimento é uma realidade – e, também, em função das avaliações externas realizadas em âmbito nacional na tentativa de alcançar os melhores índices de desenvolvimento da educação básica.

Aos professores em plena atividade docente, o interesse pela formação ou continuidade dela pode estar motivado pelas progressões na carreira, ou visa, em alguns casos, a busca pela excelência na prestação de serviços de qualidade, tanto para os que atuam no ensino público quanto privado.

O texto busca inicialmente apresentar a trajetória formativa do autor como educador e a relação deste com os diferentes espaços educativos. Em seguida, procura (re) construir alguns conceitos-chave em torno da formação docente, dentre eles, a ideia de formação inicial, de formação continuada e de formação permanente. Na continuidade aborda uma proposta de discussão a partir de um viés pouco conhecido ou pouco utilizado, pois geralmente é racionalizado de forma restrita ou insuficiente pelos bancos escolares dos cursos de Magistério, de Universidades e de cursos de Especialização, principalmente na formação inicial do futuro docente na área da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: a formação pessoal a partir da via corporal.

O interesse pela temática surgiu em virtude das constantes participações em encontros de formação de professores de educação infantil e anos iniciais em diferentes contextos e espaços em situações de intervenção onde o foco central tornou-se a educação corporal dos professores e a necessidade que esses sentiam em vivenciar e experimentar práticas corporais a fim de agregá-las a sua atividade docente com as crianças, afinal, na concepção dos educadores em seu processo de formação foram deixadas lacunas em relação à educação corporal. Estaria então, a formação inicial dos futuros profissionais da Educação sendo comprometida, ou melhor, dizendo, voltada apenas para a aquisição de técnicas, métodos e estratégias cognitivas dos processos educativos de leitura, escrita e cálculo? E as práticas corporais? Em que momento há lugar para o corpo nesse processo? Pensar a formação inicial ou continuada – quer seja em serviço ou não, e na formação permanente, implica pensar na possibilidade de uma formação multi, inter e transdisciplinar, partindo de uma concepção de inteireza do ser humano.

Tecendo a identidade docente

A identidade docente constitui um processo de construção e identificação do sujeito com a prática. Ao mesmo tempo em que o processo possibilita a troca de conhecimentos entre os envolvidos, o educador desenvolve uma pedagogia particular, um jeito próprio que o identifica e o diferencia dos demais. Enquanto criança, uma prática constante era chegar em casa da escola com uma barra de giz, pega ao término da aula e brincar simbolicamente de professor. Passava horas a fio junto a uma porta de metal, escrevendo, desenhando, pintando, calculando; refazia as questões e as atividades da escola como se estivesse dando aula. Os alunos eram imaginários, como também seus cadernos, lápis, seu material, porém não era imaginário o desejo de ser professor. Desejava ensinar embora desconhecesse as dificuldades. Considerava místico o ritual de adentrar pela porta da sala de aula e encontrar a turma toda organizada em seus devidos lugares.

A organização, o capricho, o domínio do conteúdo e da turma por parte de alguns era tamanha que foi me estimulando. Era

apaixonante aquilo tudo. Ser chamado de “professor” iria se tornar um sonho, então comecei a persegui-lo ao ingressar no curso de Habilitação de Magistério. Passei a perceber que para ser professor não bastava somente ter um giz em mãos. Era necessário compreender a epistemologia de como as crianças pensam, aprendem, como se comportam e como se desenvolvem. Foi um momento de entrega intensa, dedicação e paixão. Ser chamado de “professor” foi algo tão natural que me fez querer mais, as crianças e via nelas a possibilidade de contribuir para a sua formação.

O ensino superior entrelaçou-se a minha prática, pois, enquanto finalizava o estágio do curso de Habilitação ao Magistério, cursava a licenciatura em Educação Física. Foi então que percebi que faltava algo mais.

Em curto espaço de tempo, cursei a especialização em Educação Física Escolar, ao mesmo tempo em que exercia a docência na escola. A especialização foi também um momento importante de minha trajetória formativa. O encontro com o professor Atos Prinz Falkenbach e a vivência de suas práticas corporais foram essenciais para que percebesse que, muito além de conhecimento, o(a) educador(a) necessita conhecer-se, identificar e trabalhar com seus medos e seus fantasmas, dentre eles os corporais (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984). Participei de cursos, oficinas e encontros de práticas e vivências corporais, aperfeiçoando-me, e logo passei a ser convidado para realizar trabalhos com educadores(as).

No intuito de contribuir com a formação de outras pessoas, de futuros (as) professores (as) embora não entendendo muito a dinâmica do mestrado, esse foi inevitável e, com ele, mais um sonho perseguido e realizado, a docência universitária. Atualmente, cursando o Doutorado, sou um inquieto pesquisador. O encontro com a docência não é obra do acaso nem predisposição biológica, esse entendimento vai muito além.

Costurando conceitos sobre formação docente

Ao longo da história os seres humanos passaram por processos educativos distintos, de acordo com o período evolutivo, com a cultura e com o *habitat*. Independentemente da situação na qual se

encontravam, buscaram e continuam buscando, novas possibilidades ou maneiras de suprir essa necessidade: formar seres humanos de acordo com suas convicções. Afinal, educação é uma necessidade comum a todos os seres humanos, atendida segundo as crenças, os valores, os ideais e as condições materiais de cada circunstância (GOERGEN, 2009).

É pertinente destacar que o espaço (meio) constitui um fator importante, porém, não determinante no processo de apropriação da cultura e educação, ele é potencializador, ou não, na formação do ser humano e na construção de sua identidade como sujeito e posteriormente como profissional.

Ao apresentar *flashes* sobre minha trajetória formativa como educador fiz no intuito de ilustrar que não nascemos professores nos constituímos professores e com isso vamos delineando a identidade profissional. Ao transitar por diferentes espaços culturais que tem acesso, o sujeito se insere no contexto e a partir dele atribui sentido e significado para suas experiências. Assim, a formação pode ocorrer em diferentes tempos, contextos e espaços. Libâneo orienta a existência de espaços distintos e modalidades de educação:

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. *A educação não-formal* seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. *A educação formal* compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática (2005, p. 31).

A partir da orientação sugestionada por Libâneo é possível afirmar que a formação do sujeito é conjecturada pelas diferentes instâncias que compõem seu entorno. A formação aqui faz referência a todo o processo de constituição do vir a ser professor, levando em consideração os múltiplos espaços de educação e cultura, sejam eles formais, sejam informais ou não formais. Na continuidade da reflexão retomo questões implícitas que compõem o contexto formativo.

Sobre formação

A formação pode ser concebida como “treino” para o desempenho de tarefas de instrução – competências específicas, como “desenvolvimento” e reflexão, incluída a ideia de função/atividade inerente à docência (ESQUINSANI, 2009, p. 369).

Nessa mesma lógica, Garcia (2005) corrobora afirmando que

[...] a formação estuda os processos através dos quais os professores “em formação ou em exercício” se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p. 26).

Atualmente espaços e modalidades de formação continuada têm se caracterizado como *palestras-show* – em sua maioria direcionadas para aspectos motivacionais da profissão e da atividade docente, bem como, falas inflamadas sobre autoajuda, mal estar docente, saúde do educador, entre tantas outras; não há uma preparação previa do grupo, nem mesmo um processo de sistematização *a posteriori* e, ainda, com acúmulo de tarefas e voltadas a um grupo seletivo, escolhido com o objetivo de “repassar os conhecimentos” apreendidos, ou por meio de encontros como oficinas, onde “receitas” são repassadas a fim de que o professor melhore sua prática no contexto da sala de aula (ESQUINSANI, 2009).

Em se tratando especificamente de formação de professores, Pimenta (2009, p.15) entende que “na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares”. O autor sugere a necessidade de repensar a formação de professores.

Ainda sobre a proposta de formação continuada, Esquinsani faz uma leitura sobre os eventos formativos mais utilizados em projetos dessa natureza com docentes:

[...] são projetos estruturados e com perspectivas de transformação da ação pedagógica segundo o modelo da racionalidade prática. Outros eventos, entretanto, pautam-se em ações de curta duração, restrito a práticas formativas pontuais, ou a um conjunto de ações

parceladas, condição que privilegia o imediatismo de seus objetivos e leva, em uma primeira análise, a uma acumulação de estratégias com vistas a uma melhora técnica e rápida, mas que carecem de uma perspectiva mais ampla do processo educativo escolar mais estrutural do ponto de vista contextual (2009, p. 369).

Caimi (2004) revela que durante as décadas de 1930-1950, em razão da crescente ampliação das instituições de formação docente, as chamadas “escolas normais”, enfatizou-se um modelo de formação no qual a noção de prática era a imitação. A autora complementa:

Quando se trata de prática nesse período, a primeira referência que aparece é a *imitação* dos modelos existentes, através da observação e das práticas bem sucedidas. Escolas aparentemente sem contradições, nas quais os alunos possuíam os requisitos essenciais para a aprendizagem e onde os professores exerciam sua função harmoniosamente, eram locais privilegiados para as normalistas exercitarem a dimensão prática da sua formação. O objetivo fundamental da prática curricular era a aquisição de experiência, sinônimo de “fazer igual”, copiar, imitar, reproduzir, exercitar modelos (CAIMI, 2004, p. 86).

Nas décadas de 60 e 70, a formação também passou a ser a prática concebida como treinamento. Nesse período houve a expansão do ensino público e de propostas opostas a esta concepção, como a Educação Popular defendida por Freire. A escola já não era um espaço somente para a elite, na medida em que o povo, a massa, os filhos dos trabalhadores passaram a frequentar a escola pública. Foi então que surgiu a necessidade de redimensionar a formação, e o tecnicismo norte-americano foi adotado no sentido de valorizar a prática. Nesse sentido,

o conceito de prática passa a ser entendido, então, como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente, ou dito de outra forma, prática é o treinamento em situações experimentais – não reais, portanto – de determinadas habilidades consideradas *a priori* como necessárias ao bom desempenho docente (CAIMI, 2004, p. 87-88).

Para o entendimento da época, bastava o (a) professor (a) lançar mão adequadamente das técnicas de ensino das quais dispunha para ensinar onde situações experimentais eram criadas com o intuito de desenvolver as habilidades necessárias para a docência.

O esforço pela indissociabilidade entre a teoria e a prática norteou a década de 1980 em se tratando de formação, por isso considerada por muitos como a *era do repensando*. Para Caimi (2004), era necessária a formação de um profissional preparado para atuar na prática social. Em seu entendimento, as respostas às perguntas “O que ensinar?” e “Como ensinar?” só alcançam sentido se viessem precedidas e articuladas com outras duas: “Para que ensinar?” e “A quem ensinar?” Esse momento da educação e da formação de professores teve como preocupação agregar teoria e prática.

A formação de professores a partir desse ponto da história da educação passou a se preocupar não somente em desenvolver técnicas, reproduzir modelos, procurou repensar questões como práticas de ensino ao longo da formação, disciplinas específicas, projetos de formação profissional entre outras. Um aspecto bastante importante a ser considerado foi o surgimento das diferentes correntes pedagógicas – se assim podemos chamá-las – que se preocuparam em dar visibilidade à atividade do professor, mesmo que carente e deficitária fosse a formação. Portanto, o (a) professor (a) mantinha ainda o *status* de detentor do conhecimento, tanto que, alavancada pelos modismos que foram/estão muito presentes na história da educação, este foi capaz de sobreviver a todas as ameaças e dificuldades impostas com o passar dos anos.

A partir da década de 1990, a formação é centrada na prática do (a) professor (a), este como agente reflexivo de sua própria prática. É a era do professor reflexivo. A globalização por meio da tecnologia, da comunicação *on line*, torna a antiga sociedade do papel em sociedade do conhecimento, de fácil acesso e de forma instantânea. Enfatiza-se a formação e o desenvolvimento de competências, a formação do (a) professor (a) voltado para a reflexão da docência, o modelo de ação-reflexão-ação e o estágio supervisionado como um processo importantíssimo para estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, intervenção e redimensionamento da ação.

Desse ponto em diante, a formação de professores ganhou uma atenção redobrada, afinal, não bastava apenas formar; era necessário dar a esse (a) professor (a) subsídios teóricos e práticos para que conseguisse, ainda que sozinho, refletir sobre sua prática e

transformá-la.

Entretanto, a formação de professores parece ter virado uma prática engessada, enfadonha e rígida na medida em que as propostas de formação foram sendo impostas de forma verticalizada. A esse respeito, Tardif (2010) elenca algumas incoerências em relação a formação: os (as) professores (as) precisam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação; a formação deveria se basear em conhecimentos específicos à sua profissão e, por fim, a formação para o ensino ainda é organizada em torno de lógicas disciplinares. Sobre o primeiro aspecto apontado, o autor considera estranho que os (as) professores (as), mesmo reconhecendo sua missão para formar pessoas, não tenham a competência para atuar em sua própria formação. Falta-lhes a capacidade de controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

O segundo ponto defendido por Tardif revela que se o trabalho do professor exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores, deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. No entendimento do autor, a formação de professores está alicerçada em boa parte no desenvolvimento de teorias que foram construídas, na maioria das vezes, sem nenhuma relação com o ensino nem com o dia a dia do ofício de professor (a). Para ele, essas teorias muitas vezes têm sido “pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola” (2010, p. 41). A formação de professores geralmente é construída em torno de um ideal de educação, porém nem sempre atinge o real, distanciando teoria e prática.

Por fim, no terceiro aspecto levantado, o autor destaca que a formação para o ensino funciona de forma fragmentada, com disciplinas que não estabelecem uma relação entre si e de curta duração, sendo pouco impactantes sobre os alunos. Tardif revela outra falha no sistema de formação de professores: esse tipo de formação segue um modelo aplicacionista do conhecimento, ou seja, “os alunos passam por certo número de anos ‘assistindo aulas’ baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicar’ esses conhecimentos” (2010, p. 241-

242).

Os três aspectos abordados por Tardif em seu livro *Saberes docentes e formação profissional* constituem uma crítica ao atual sistema de formação de professores, porém, ao mesmo tempo, direcionam o olhar para a necessidade de uma nova via de formação que está sendo discutida no seio das instituições formadoras. Tentativas de melhoria no processo de formação dos profissionais da educação têm sido repensadas constantemente, mas o desafio centra-se, ainda, na limitação que se tem em ouvir e deixar falar os envolvidos nesse processo, que são, justamente, os (as) professores (as). O distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a prática na escola é um elo que precisa ser quebrado. As instituições formadoras necessitam se aproximar do (a) professor (a) e dele resgatar sua prática com o interesse de pesquisar elementos para auxiliá-lo, não simplesmente para julgar esta ou aquela prática como eficiente e correta. Tardif acredita que, nesse sentido, o mínimo que se deva fazer é

[...] abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (2010, p. 242).

Autores como Ghedin (2005), Charlot (2005) e Pimenta (2005) compactuam as ideias de Tardif, falam da necessidade de uma formação profissional que atenda aos aspectos cognitivos, mas também os sociais, políticos, afetivos em sua totalidade. A reflexão em torno da prática necessita ser uma constante durante o processo de formação, afinal, é a partir dela que se faz o exercício pleno da ação-reflexão-ação. Apesar de haver mudanças substanciais nos currículos dos cursos de formação de professores ainda há estágios supervisionados cujo contato do acadêmico com a prática ocorre apenas nos últimos semestres dificultando a aproximação com a

docência e na relação teoria-prática.

A formação pessoal pela via corporal

A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental compõem etapas da educação básica, juntamente com os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, segundo o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. O art. 22 estabelece os fins da educação básica: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996).

Para Cury (2002, p. 170), “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. Na concepção do autor, a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento; logo, é numa visão do todo como base que se pode ter uma visão conseqüente das partes. Sendo a educação infantil a base da educação básica de uma criança, é nesse período de escolarização que os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais são as principais finalidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam como conteúdo indispensável a ser desenvolvido nesta etapa da escolaridade, o movimento, o corpo, a autoestima, o faz-de-conta, jogos e brincadeiras, cuidados pessoais, entre outros. Porém, nem sempre esses conteúdos são levados a cabo pelos educadores.

A proposta de formação pela via corporal originou-se com Lapiere e Aucouturier (1984) e se fundamenta principalmente no gesto espontâneo e no seu real simbolismo. Outro objetivo da formação pessoal pela via corporal é desenvolver no adulto o conhecimento de si, da própria gestualidade, porém essa remodelagem não pode ser feita senão a partir de situações realmente vivenciadas ao nível do corpo.

Segundo Lapiere e Aucouturier (1984), nessa abordagem a formação de professores deve ocorrer de maneira participativa e corporalmente, em atividades de cunho lúdico e de sensibilização

entre os iguais. A formação pessoal pela via corporal não se resume apenas a realização de atividades práticas como jogos recreativos, brincadeiras, danças, teatro, etc. No entendimento de Falkenbach,

a pessoa só pode existir, em conjunto com a possibilidade de se comunicar com os seres e com as coisas que a cercam, o que significa estabelecer relações significativas com o próprio corpo, sensações e produções, e também, externamente, as inter-relações. O modo pessoal, a personalidade atual e as relações estabelecidas durante a formação da personalidade humana refletem a maneira singular de perceber e de reagir frente às mais diversas situações (1999, p. 63).

A formação do (a) professor (a) segundo essa concepção procura religar a pessoa ao seu entorno, ao grupo, atendendo à proposta sensível, à mudança de paradigma. É mister destacar que Lapierre e Aucouturier (1984) desenvolveram a proposta de formação pessoal pela via corporal para psicomotricistas profissionais destinados a trabalhar com crianças de educação infantil e anos iniciais. Todavia, sua tese serve como referência para a formação nos cursos de Pedagogia. Sobre o trabalho docente Azzi (2009) pontua:

Acreditando no professor e defendendo sua qualificação, condição também para sua profissionalização, é que afirmamos: o professor, na escola pública do ensino fundamental – séries iniciais -, possui um controle e uma autonomia, mesmo relativos, em seu processo de trabalho, conferindo-lhe uma singularidade própria, decorrente de suas condições pessoais e do contexto onde atua. O professor, nos limites de sua autonomia e controle que exerce sobre o seu processo de trabalho, organiza e direciona juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula, cujos efeitos vão além dos muros da escola (p. 38-39).

Para muitos a prática docente na educação infantil e nos anos iniciais parece ser um trabalho solitário, cansativo e improdutivo, porém, o que caracteriza essa modalidade de ensino é a autonomia do (a) professor (a) em gerir seus recursos, tanto didáticos, quanto pedagógicos e metodológicos. Todavia, para que essa autonomia aconteça de forma efetiva é necessário que os (as) professores (as) se sintam sujeitos de sua própria formação e de seu trabalho docente.

Retomando a questão da formação pessoal, Falkenbach (1999) afirma que os objetivos das vivências de formação pessoal são de permitir que o praticante se reaproprie de uma dimensão sensório-

motora e emocional e que não pertença à ordem da linguagem verbal. Explica que a comunicação provocada pelo formador se dá mais em nível tônico-gestual do que por meio da palavra verbalizada. Outra característica bastante marcante é que as vivências estimulam os contatos corporais.

Pelo motivo da formação pessoal ser realizada em grupo e preferencialmente com praticantes de ambos os sexos, as vivências mobilizam também, áreas da afetividade, da sexualidade e dos fantasmas. [...] os contatos corporais entre as pessoas sempre possuem teor sexual, sem por isso estarem necessariamente rotulados com a intenção genital, o que numa lenta progressão de vivências levará a pessoa a uma clara diferenciação entre quando acontece uma e outra (FALKENBACH, 1999, p. 68).

Essa relação tônica-corporal no processo de formação exige do mediador dessa formação, valer-se da linguagem verbal para esclarecer que o toque não deve ser carregado de intenções dúbias ou de caráter sexual. A relação tônica que se estabelece deve conter ações de respeito pelo outro, de união, de coleguismo, de fraternidade e, sobretudo, de afeto.

O trabalho com formação pessoal visa, acima de tudo, “trabalhar muito em profundidade com os comportamentos e as relações entre os adultos, o que evidentemente traz também mudanças em outras instâncias do seu cotidiano, o educador não somente adquire novas posturas pessoais frente às crianças, mas muda a sua maneira de ser pessoa” (FALKENBACH, 1999, p. 69-70).

A formação pessoal por meio da via corporal com educadores de educação infantil e anos iniciais vem ocupando espaços significativos no contexto escolar. Uma crítica tem se revelado verdadeira nos discursos de estudiosos da educação: a veracidade no distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a prática docente. Esse descompasso tem evidenciado a falta de práticas corporais na escola para alunos de educação infantil e anos iniciais educadores sob a alegação de não receber formação específica.

Em um estudo realizado por Schwengber (2012) com alunas pedagogas na disciplina de Linguagem Corporal (no curso de graduação), fica evidente que ao longo do processo de formação na educação básica muitas alunas silenciaram diante de seus corpos. As participantes do estudo possuíam em média entre 30 e 55 anos. A

autora destaca que essas mulheres “são filhas de um tempo no qual receberam determinadas marcas corporais e cujos valores em relação ao corpo eram muito diferentes dos atuais” (p. 90), e complementa que “muitas das pedagogas afirmam que foram educadas sob o signo do medo de tocar no próprio corpo” (p. 86). Algumas participantes demonstraram muita dificuldade ao tentar ficar a vontade com seu corpo, principalmente pelas sensações de angústia que trazia o gosto amargo das experiências passadas, constituídas por significados, tais como, vergonha do próprio corpo. Segundo a autora da pesquisa, outras participantes revelaram que “eram altas demais, com seios grandes, ficavam sempre curvadas, como forma de encolher, esconder, ou melhor, disfarçar os corpos” (p. 86).

Para Foucault (1998), o corpo é inteiramente marcado de história e a história é que vai arranhando o corpo. As experiências corporais vivenciadas pelas alunas pedagogas ao longo da educação básica revelaram uma realidade marcada por códigos, preconceitos, padrões de beleza e investimentos contra a imagem corporal, na maioria das vezes, fruto de discursos e práticas culturais dominantes.

Cada uma de nós traz marcas que foram tecidas na trama da vida, em tempos e espaços determinados, as quais foram compondo um corpo que carrega sua historicidade – história que não termina, mas que, provavelmente, fala tanto dos seus limites quanto de suas possibilidades de mudanças. Hoje, somos adultas-professoras, mas já fomos crianças-alunas e, talvez essa criança-escolarizada permaneça latente dentro de nós, hibernando sobre muitas questões que clamam por se elaboradas (SCHWENGBER, 2012, p. 84).

É fato que a maioria dos cursos de graduação, seja em nível de licenciatura ou bacharelado, apresentam resistências em relação às questões de formação pessoal e corporal de seus acadêmicos. A formação pessoal no âmbito da graduação poderia ocorrer de forma sistemática ao longo de todo o curso, seja na formação do docente para atuar com a educação infantil, seja para os anos iniciais e em qualquer espaço de formação de professores. Vivemos uma sociedade globalizada, complexa e plural onde a ideia de formação precisa ser (re) pensada e (re) organizada no sentido de possibilitar aos futuros profissionais uma formação que contemple a inteireza do ser, desvelando a dicotomia corpo/mente que ainda paira sobre os processos educativos.

ARREMATAS FINAIS

A pretensão deste artigo não foi de esgotar o assunto em tela, mas trazer elementos importantes para o seu aprofundamento e reflexão. Sendo assim, acreditamos que a formação pessoal dos futuros profissionais poderia ser uma constante nos cursos de graduação, principalmente quando este direciona a formação para o exercício do magistério. A existência de um engessamento curricular nos cursos superiores tem dificultado a possibilidade de experiências a nível tônico-gestual se restringido a verbalização de conceitos.

A proposta de formação pessoal como vimos se fundamenta principalmente no gesto espontâneo e no seu real simbolismo. Infelizmente perdura, ainda, nos cursos de formação inicial o distanciamento entre a expressão do desejo e da vontade corporal e a execução doutrinária de padrões e modelos de movimento que mecanizam e automatizam o corpo.

Portanto, a escolha por um projeto de formação pessoal que contemple no adulto o conhecimento de si, da própria gestualidade não pode ser feita senão a partir de situações realmente vivenciadas a nível do corpo.

Abstract: The text raises the reflection on the training of early childhood educators and early years highlighting the body via a possibility of personal training and teaching. The interest in the topic arose from the constant participation in meetings of teacher education and early childhood years in different contexts and spaces for intervention in situations where the central focus became the body teacher education and the need felt in those experiencing bodily experience and practices in order to aggregate them their teaching activity with children, so understand that in the process of initial training gaps in relation to body education were left. It bibliographical and is organized in three stages: first presents the author's formative career as an educator and its relation with the different educational spaces, then tries to reconstruct key concepts about teacher training, among them, the idea of training initial, continuing education and continuing education, and finally, discusses a proposal for personal training from the body bias

Keywords: Education. Training. Teaching. Body.

Referências

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 35-60.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

CAIMI, Flávia Eloisa. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 83-97.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 89-108.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Políticas de formação docente continuada: racionalidade e compromisso. In: CENCI, Angelo Vítório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 363-374.

FALKENBACH, Atos Prinz. **A relação professor/criança em atividades lúdicas e a formação pessoal dos professores.** Porto Alegre: EST, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GARCIA, Carlos Macedo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 2005.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica.** Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 25-63.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **Fantasmas corporais e prática psicomotora.** São Paulo: Manole, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-34.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Professora, cadê seu corpo? In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann et al. **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens.** Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 83-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.**

Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.