



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**DÉBORA MENEZES RIBEIRO**

**IMPRESSÕES DO CORPO EM SALA DE AULA:  
EXPERIÊNCIA PIBID EM SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2020**

**DÉBORA MENEZES RIBEIRO**

**IMPRESSÕES DO CORPO EM SALA DE AULA:  
EXPERIÊNCIA PIBID EM SÃO FRANCISCO DO CONDE**

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizia Cristina Ferreira.

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2020**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da Unilab  
Catalogação de Publicação na Fonte

R368i

Ribeiro, Débora Menezes.

Impressões do corpo em sala de aula : experiência PIBID em São Francisco do Conde /  
Débora Menezes Ribeiro. - 2020.

46 f.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da  
Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2020.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizia Cristina Ferreira.

1. Crianças e violência - São Francisco do Conde (BA). 2. Esquema corporal em crianças -  
São Francisco do Conde (BA). 3. Fenomenologia. I. Programa Institucional de Bolsa de  
Iniciação à Docência (Brasil). II. Título.

BA/UF/SEBI

CDD 371.78208142

**DÉBORA MENEZES RIBEIRO**

**IMPRESSÕES DO CORPO EM SALA DE AULA:  
EXPERIÊNCIA PIBID EM SÃO FRANCISCO DO CONDE**

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Data de aprovação: 10/02/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizia Cristina Ferreira (Orientadora)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Verônica Albuquerque Almeida (Examinadora)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Míghian Danae Ferreira Nunes (Examinadora)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as Deusas e Deuses por me guiar, acompanhar e proteger em todos os momentos dessa jornada!

Agradeço a querida orientadora Professora Dra. Elizia Cristina Ferreira pela parceria, afeto e paciência nas duas graduações. Acreditando no meu potencial e respeitando meu tempo e minhas mudanças. Grata mil vezes!

Agradeço a mainha, Ednalva Menezes Oliveira, a painho, Luiz Antônio Ribeiro, por todo apoio, amparo, incentivo e compreensão. A minha irmã, Patrícia Ribeiro e sobrinho Luiz Henrique Lopes, que sempre torcem pelo meu sucesso.

Agradeço a todas e todos familiares que perto ou longe incentivaram emanando boas vibrações.

Agradeço também a Nídia dos Anjos por dividir o lar e muitas aventuras nesses cinco loucos anos e a Fabiana Gelard, Ludmilla Martins, Husani Kamau, Lauro Cardoso, Elimar Pereira e João Bosco (traquinho) pelas tardes/noites de churrascos no Bar de Capenga, festas e apoio emocional em tempos difíceis.

Agradeço ao meu companheiro Luiz Carlos Vieira pelo incentivo, apoio, afeto e boas risadas em momentos de tensão e desesperos. E a sua mãe Laura Vieira e pai Manoel Sabino, pela gentil acolhida em vosso lar.

Agradeço as miguxas, Fabiana Barbosa, Fernanda Chapinan e Lilian Naiara Silva por nunca soltarem minha mão.

Agradeço a todas e todos professoras/es que compartilharam seus conhecimentos e conselhos ao longo desses cinco anos de jornada.

A todas e todos colegas das turmas, em especial as/aos que me acompanharam na Pedagogia. Alina, Val, Nina, Paty, Lu, Nídia, Rafaela, Letícia, José Eduardo, Noemia, Natália, Sônia, Elisângela, Gerson e Avelino. Aprendi tanto com vocês.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, com as desconstruções, ainda em andamento, e pela oportunidade de descobrir um mundo tão plural, diverso, complexo e possível.

Ao programa AnDanças e todas e todos AnDançantes, por todo aprendizado que compartilhamos, nos eventos, danças, leituras, debates e brincadeiras que contribuíram na ampliação da percepção de mim e do mundo.

Ao grupo de estudo Geofilosofia - Performances de pensamento, pelas trocas que abriram as portas de um novo pensar.

Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) por oportunizar o contato com o cotidiano escolar e todo aprendizado decorrente dele, contribuindo para a construção da carreira docente e pesquisadora.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro a partir da bolsa de Iniciação à Docência.

A todas e todos bolsistas do projeto pelas partilhas, trabalhos, visitas de campo e desesperos que vivenciamos. A coordenadora de área Carla Verônica A. Almeida e a Supervisora Resiane Francisca S. Oliveira por todo aprendizado, paciência e profissionalismo no desenvolvimento de projeto.

Agradeço imensamente a escola campo e toda sua equipe, principalmente as professoras, por toda troca, ensinamentos, respeito e paciência durante todo o projeto, em especial as professoras Letícia e Jamile que me receberam em suas turmas.

E por fim, agradeço a todas as crianças que me ensinaram muito e me receberam de braços abertos. Grata, imensamente grata!

*Se estamos em situação, estamos enredados[as], não podemos ser transparentes para nós mesmos[as], e é preciso que nosso contato com nós mesmos[as] só se faça no equívoco. (Merleau-Ponty, 2018, p. 510)*

## RESUMO

Esta pesquisa, apresentada para conclusão de curso busca relacionar as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID em escola municipal de São Francisco do Conde-BA às concepções de corpo em dois âmbitos para refletir o estatuto do corpo na educação, as violências reproduzidas em sala de aula e as possibilidades da fenomenologia como proposta teórica para pensar as relações envolvidas nesse campo de análise. Além disso, mobiliza-se também o conceito de corpo abordando dois vieses: o sociológico, com David Le Breton e o subjetivo com Suely Rolnik. Através das estruturas sociais concernentes a todo grupo humano, as relações com o corpo são construídas tanto pela família, comunidade e escola e ganham sentido pelos gestos, expressões, comportamentos. No entanto, questionam-se atitudes reprodutoras de possíveis violências enfrentadas nesse âmbito social que, dentro de sala é revelada e amplificada por conta das práticas educacionais enraizadas na transmissão de conteúdos fragmentados e distantes da relação com o mundo vivido. Nesta pesquisa é mencionada também os impactos e contribuições na formação e construção da identidade profissional oportunizada pelos convívios, desde o inicial da graduação, com o ambiente escolar.

**Palavras-chaves:** Crianças e violência - São Francisco do Conde (BA). Esquema corporal em crianças - São Francisco do Conde (BA). Fenomenologia. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Brasil).

## RESUMEN

Esta investigación, presentada para la conclusión del curso, busca relacionar las experiencias vividas en el Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente - PIBID en una escuela municipal en São Francisco do Conde-BA con las concepciones del cuerpo en dos áreas para reflejar el estado del cuerpo en la educación, la violencia reproducida en el aula y las posibilidades de la fenomenología como propuesta teórica para pensar en las relaciones que intervienen en este campo de análisis. Además, también se utiliza el concepto del cuerpo, abordando dos prejuicios: el sociológico, con David Le Breton y el subjetivo con Suely Rolnik. A través de las estructuras sociales que conciernen a cada grupo humano, la familia, la comunidad y la escuela construyen relaciones con el cuerpo y adquieren significado a través de gestos, expresiones y comportamientos. Sin embargo, cuestionamos las actitudes reproductivas de la posible violencia enfrentada en esta esfera social, que se revela y amplifica en el aula debido a prácticas educativas arraigadas en la transmisión de contenido fragmentado y distante de la relación con el mundo vivido. En esta investigación también se mencionan los impactos y contribuciones en la formación y construcción de la identidad profesional posible gracias al contacto, desde el inicio de la graduación, con el entorno escolar.

**Palabras clave:** Esquema corporal en niños - São Francisco do Conde (BA). Fenomenología. Infancia y violencia - São Francisco do Conde (BA). Programa de Becas de Iniciación a la Docencia Institucional (Brasil).

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2</b>	<b>PIBID – O PROGRAMA</b>	14
2.1	ESCOLA CAMPO	15
2.2	FUNDAMENTAÇÃO E METODOLOGIA NO PIBID	17
<b>3</b>	<b>CORPO</b>	21
3.1	SOCIOLOGIA DO CORPO – LE BRETON	21
3.2	CORPO VIBRÁTIL – SUELY ROLNIK	23
<b>4</b>	<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA</b>	27
<b>5</b>	<b>FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO</b>	37
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	43
	<b>REFERÊNCIAS</b>	45

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado buscou redirecionar a questão da pesquisa, defendida na graduação do Bacharelado de Humanidades, sobre “como pensamos nosso corpo?” para a perspectiva de como construímos ou aprendemos a construir esse pensar, refletindo os espaços de convívio social do indivíduo, porém voltado à família, sociedade (comunidade, mídias) e a sala de aula. Além disso, busca relacionar teorias acerca das concepções de corpo em dois aspectos, ao relato de experiência do PIBID na formação docente, com as possibilidades da fenomenologia para repensar a conexão corpo e educação.

A pesquisa foi sendo construída aos poucos, ganhando fôlego maior com o decorrer do programa em que algumas questões foram se firmando como algo possível de investigação. Inicialmente objetivava-se considerar as investigações com as professoras, pelo viés dos padrões de comportamento e corpo apreendido em outra época e repassados no presente, atentando para a própria análise de si e das interferências desses padrões. A pesquisa não será descartada, no entanto, ao longo do contato com a turma a questão das reproduções de violências como agressões físicas, leves, e verbais, do machismo, da homofobia, da gordofobia, do racismo, do capacitismo foram chamando atenção a cada novo encontro com a turma, principalmente, mas também durante os planejamentos, reuniões para conselho de classe e demais oportunidades de observar os encaminhamentos que envolviam o corpo (questões de higiene, vestuário inapropriado das meninas) e as reproduções mencionadas.

O PIBID possibilitou o contato com o futuro ambiente profissional e com as/os agentes desse espaço, a escola. Com a observação da rotina escolar e a coparticipação nas atividades desenvolvidas, outras questões foram surgindo ao recordar do meu período escolar e as sensações geradas nesse espaço, pelo movimento da dinâmica de sala, ações e respostas de educandas/os e professoras/es, - por alguns instantes estive em 1996, sentada na minha mesa na Escola Municipal Lélio Piedade, que fica no final de linha de Cosme de Farias, vendo uma colega ir fazer a leitura na frente da turma, muito difícil ouvir o que ela lia, nessa turma, algumas meninas leem muito baixo, os meninos são mais soltos, mesmo cometendo “pequenos erros”. E fui me perguntando, será que as crianças de hoje sentem o mesmo que eu sentia? Impaciência, constrangimento, vergonha da risada dos colegas, os estudos como obrigação, raiva. Estar em sala não fazia muito sentido. Tinham/tem momentos bons, divertidos, de extravasar, de compartilhar e brincar, que poderiam ser maiores se as sensações anteriormente descritas não tomassem grande parte do tempo em sala, entretanto, o que mais

chamou atenção foram os atos de violência, que podem decorrer do que está acumulado, rompendo em xingamentos; em casos de reprodução de homofobia, intolerância religiosa, racismo e etc; nos empurrões e as vezes socos, chutes, “estrangulamento” alguns de brincadeira outros mais fortes que machucam; e “ameaças” (com muita frequência via uma criança pela escola à fazer arma com a mão e simular um tiro na/o colega).

Quais as relações disso com o corpo? O que fazer com tudo isso? Como se preparar para tanto? Qual impacto na construção de si e do outro perpassa essas reproduções de violência? Como lidar com uma demanda de crianças que, para reproduzir tais comportamentos, vivenciam essas situações em casa e/ou no bairro e/os nas mídias (TV, filmes, jogos)? Como uma professora dá conta de mais de 20 crianças em sala de aula com os comportamentos mencionados acrescido de níveis e dinâmicas de aprendizado diversos?

A sala de aula é muito dinâmica, intensa e as coisas mudam muito rápido para uma discussão, uma brincadeira, uma piada, uma dúvida que gera outras dúvidas. A sala de aula é movimento. Reflexo do que a sociedade coloca sobre as crianças e do que Estado coloca como construção da nação.

Dessa forma busca-se refletir as relações vivenciadas nas atividades desenvolvidas no programa PIBID em uma escola da rede municipal, com crianças que trazem para sala de aula muita energia, muita vivacidade, criatividade, experiências, traumas e que pelo sistema de ensino, parece ainda colocar a criança para a reprodução do *status quo*, onde passam boa parte do tempo sentadas recebendo os conteúdos, sendo disciplinadas. Seguir a rotina da disciplina garante a compreensão dos sentidos e significados do que se apre(e)nde, a importância da educação e do conhecimento em si? O que significa o corpo nesse espaço?

No processo de formação (pró)fissional é preciso revisitar-se com frequência e tentar despir os preconceitos construídos em nós, na mesma relação que observa-se hoje nas crianças; é urgente refletir os privilégios, o lugar de fala, as habilidades e competências, o racismo estrutural; é precioso reconectar-se com as memórias da infância e dos temores escolar para ativar-se em empatia e tornar o outro uma energia que nos afeta e é afetado por barulhos e silêncios, reproduções e proibições. É atentar para fugir dos engessamentos que por vezes é o caminho que traz a solução imediata, por ser recorrente, mas não muito efetiva a longo prazo. É estar bem consigo para fazer, estimular, buscar o bem das crianças.

Os caminhos metodológicos para desenvolvimento da pesquisa perpassam pela investigação bibliográfica, fenomenologia e observação participante. Com a fenomenologia que segundo Merleau-Ponty (2018) procura repor “as essências na existência, e não pensa que

se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade” [...] que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural” (p.01), busca-se refletir, questionar situações classificadas como uma fase própria da criança e suas consequências, identificada a partir de observação participante que consiste “na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (LAKATOS; MARCONI 2003, p.194)

A pesquisa está dividida em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo 2. PIBID – O programa, caracterizamos o programa com seus objetivos e subprojetos desenvolvidos ao longo de 18 meses, a escola campo que recebeu as/os bolsistas do projeto, e as discussões teóricas acerca das contribuições e impactos na formação docente e pessoal de profissionais de licenciatura. Com o capítulo 3. CORPO no qual apresentamos concepções referentes à construção dessa temática em duas áreas distintas que convergem e influenciam tais construções, impactando diretamente para ações e comportamentos observados em sala de aula. No capítulo 4. RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA foram discutidos os pontos de maior impacto nas observações que geraram as problemáticas para essa pesquisa. Para o último capítulo 5. FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO abordamos algumas produções que forneceram subsídios para refletir a relação do corpo na escola e os impactos na aprendizagem, tanto das práticas ainda utilizadas na escola e que afastam o conhecimento da experiência de vida e corpo das crianças, como de possibilidades de ensaiar práticas outras pela conexão do corpo como o meio de todo aprendizado.

A pesquisa de cunho qualitativo intenta aproximar as experiências vivenciadas no PIBID e as observações de sala à construção da identidade profissional ao contribuir no contato direto com a escola no início da formação, que, além de possibilitar participação no cotidiano escolar e execução de atividades inerentes a profissão, oportuniza a produção de pesquisas como esta e o confronto com conhecimentos a construir. Dessa forma a/o estudante, identificando pontos fortes e fracos na sua formação, poderá, antes da inserção em sala de aula ou qualquer outra área da educação, investir um pouco mais na qualificação para suprir e/ou ampliar o que foi identificado, com vistas a melhorar a qualidade do ensino básico e as pesquisas na Educação.

## 2 PIBID – O PROGRAMA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). O programa incentiva a iniciação a docência, através de bolsas da CAPES desde o início da formação. O programa, em parceria com a rede pública de ensino, favorece ao licenciando o contato com o cotidiano escolar da rede pública e instiga a reflexão através das observações e coparticipação em sala. As/os discentes, escolhidas/os através de seleção, são acompanhadas/os por professoras da escola campo, supervisoras (também professoras nas escolas campo), e por docentes da instituição superior, coordenadoras de área. Dentre os objetivos do programa estão:

Contribuir para a valorização do magistério; Elevar a qualidade de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promover a integração entre educação superior e educação básica; Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;[...] (CAPES, 2020)

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, campus Malês, localizada na região do recôncavo baiano, no município de São Francisco do Conde e dialogando com municípios do entorno como Candeias, Santo Amaro da Purificação, Cachoeira e São Sebastião do Passé iniciou o programa em Julho de 2018 com a seleção de bolsistas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, Ciências Sociais e História. O subprojeto uniu Letras e Pedagogia através do tema “Educação, Linguagens, práticas pedagógicas: um outro olhar para as identidades étnico-raciais” contando com vinte e quatro bolsistas com remuneração, seis bolsistas voluntárias, três professoras supervisoras e duas coordenadoras de área. As/os discentes da Pedagogia atuaram em duas escolas de ensino fundamental anos iniciais, na cidade, com encontros semanais, sendo um para o planejamento com a professora regente da turma observada e um para observação e coparticipação em sala.

A região em que as escolas estão inseridas, “abriga uma riqueza herdada das tradições culturais decorrentes do contato entre africanos escravizados e portugueses colonizadores” (UNILAB, 2018, p.02). Como consequência desse contato e do processo de escravização, a região possui a população majoritariamente de pessoas negras e pardas com seus costumes, valores, crenças e hábitos regionais particulares da cultura dos afrodescendentes, sem

esquecer de toda cultura tecnológica, globalizante que as mídias promovem, e a vulnerabilidade histórica resultante do processo colonial. “As taxas de analfabetismo, por exemplo, informam que a maioria dos municípios do Recôncavo apresentam índices muito acima da média do Estado da Bahia” (UNILAB, 2018, p.02). Com esse contexto de

disparidades e exclusões étnicas, torna-se fundante viabilizar propostas curriculares educativas e projetos, voltados para a valorização da cultura do negro e do índio [...] referenciados na realidade local e nacional, possibilitando a desconstrução de práticas preconceituosas, com vistas a contribuir para mudanças nesse quadro, considerando a formação de crianças e jovens, bem como de profissionais que atuam e dos que poderão atuar na área da educação (UNILAB, 2018, p. 02-03).

Dessa forma, a participação no programa possibilita a/ao discente em formação o crescimento e amadurecimento profissional e pessoal, tanto no contato com as realidades que compõem a sala de aula e o dia a dia escolar, como das produções derivadas das atividades e reuniões.

## 2.1 ESCOLA CAMPO

Após a caracterização do projeto, passemos para a caracterização da escola que recebeu uma parte das/os bolsistas, grupo que estou inserida. Como parte das produções do projeto, foi feita uma pesquisa inicial do perfil da escola<sup>1</sup> e apresentada para as professoras e gestoras da escola campo em reunião de início de ano letivo em 2019 e socializada entre as/os demais bolsistas do projeto Unilab/Malês. A Escola campo foi fundada em 1989 em prédio improvisado que atendia oito turmas da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, como era nomeada na época. Atualmente, funciona em prédio na Rua Frei Miguel, s/n - Centro e atende turmas dos anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 5º ano, e uma turma de EJA. Estruturada com 08 salas de aula, uma delas divide espaço com a biblioteca, 01 sala de intervenção para atendimento especializado, 01 almoxarifado, 01 sala para coordenação, 01 sala para professoras, 01 secretária, 01 sala da direção, 05 banheiros, 01 cozinha e 01 pequeno pátio externo.

A escola passou por uma reforma, em 2019, quando foram instalados aparelhos condicionadores de ar em todas as salas de aula e de gestão, anterior a essa instalação as salas eram bem abafadas, muito quentes, em uma delas a professora relatou que diversas crianças passavam mal pelo calor, o que atrapalhava consideravelmente no rendimento e concentração

---

<sup>1</sup> Atividade desenvolvida com todas/os bolsistas da escola campo. O perfil está em processo de finalização para posterior publicação.

das crianças, a sala destinada para o atendimento especializado não era utilizada por conta das péssimas condições da sala. Vale mencionar que as reformas aconteceram após o início do ano letivo, causando alguns transtornos, mas que era indispensável e necessária para melhorar minimamente a estrutura da escola para todas as pessoas envolvidas, em especial as crianças no processo de aprendizagem. É comum nas escolas do município não ter intervalo fora de sala, na escola campo não é diferente, no entanto, de qualquer forma faltaria espaço para que todas as crianças brincassem ao mesmo tempo, buscando contornar a falta de espaço as turmas fazem uso do pátio em sistema de rodízio entre as turmas em dias alternados, o que leva as crianças a dar vazão a sua energia dentro de sala em meio a tantas mesas e cadeiras, nos outros dias.

No que tange os aspectos humanos e pedagógicos, ainda com base no documento produzido para compor o perfil da escola, podemos identificar, por pesquisa feita pela supervisora, que o quadro técnico da escola é composto por equipe administrativa com 12 funcionárias/os, a maioria com ensino superior em áreas diversas, a equipe gestora conta com 07 funcionárias com ensino superior e pós-graduação, o corpo docente com 20 professoras, a maioria pós graduada, e apenas duas no regime do magistério.

Além da escola campo, é indispensável contextualizar a turma que contribuiu imensamente para que o aprender-fazer docente e o aprender-fazer pesquisadora fosse possível. A turma do 3º ano, com a qual tive contato no ano de 2019, era formada por 14 meninos e 09 meninas, em sua maioria negros e negras. Uma turma muito agitada com todas as crianças de inteligência ímpar, imensa curiosidade, criatividade e muita disposição. Todas as crianças eram muito divertidas e foram muito afetuosas apesar das dificuldades familiares que enfrentam, estavam sempre dispostas a colaborar com a professora e com as bolsistas sempre que precisasse, principalmente se a ajuda não tivesse relação com a aula. Ajudavam-se quando percebiam que a/o colega encontrava alguma dificuldade com as atividades, em especial se fosse para acabar mais rápido para brincarem por mais tempo. Boa parte das crianças estavam repetindo o 3º ano por conta da dificuldade que tiveram no ano anterior, principalmente, com a leitura e a escrita, com isso a turma estava com um alto índice de distorção idade/série. Nem sempre as crianças estavam bem, muito por conta das vulnerabilidades e abusos das estruturas sociais que enfrentam, por vezes chegavam tristes, chateadas, enraivadas, desconcentradas, sem se alimentar, sem tomar banho, cansadas de ajudar a família tomando conta dos mais novos ou dos afazeres domésticos ou da ida ao mangue para buscar alimento, e despejavam essas emoções, sensações e frustrações em sala.

Apreendi muito com todas!

Após conhecer um pouco do perfil da escola campo e da turma que abriu as portas para o projeto, é interessante passar aos textos fornecidos pela coordenação do projeto para estudo e debate no decorrer do programa e outros pesquisados para embasamento dessa escrita e aproximação com realidades e relatos do contato de estudantes de outras universidades com o PIBID e as experiências de formação.

## 2.2 FUNDAMENTAÇÃO E METODOLOGIA NO PIBID

Ao longo do projeto, além dos textos estudados nos componentes do semestre corrente, a coordenação do projeto sugeriu algumas referências para ampliar a compreensão do programa e contribuir na superação dos inúmeros desafios, gerar reflexões e debates nas reuniões das/dos Pibid's. Dentre as produções estudadas no decorrer do programa mencionam-se: A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional de Hélio Frank Oliveira (2017); Os impactos do Pibid no processo de formação inicial de professores: experiências na parceria entre educação básica e superior de Camila Romagnoli, Sara lins de Souza e Rodrigo Andrade Marques (2014); A Atitude Etnográfica na sala de aula de Álamo Pimentel (2014). Outras referências foram localizadas na plataforma Scielo<sup>2</sup>, pela pesquisa de assuntos PIBID e Pedagogia, localizamos quatro artigos, são eles: Memoriais escolares e processos de iniciação à docência de Maria Aparecida Bergamaschi e Dóris Bittencourt Almeida (2013); Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento de Mayra Prates Albuquerque, Lourdes Maria Bragagnolo Frison e Gilceane Caetano Porto (2014); “Quero ser professora”: a construção de sentido da docência por meio do Pibid de Giana Amaral Yamin, Míria Izabel Campos e Bartolina Ramalho Catanante (2016); e Formação de Professores da Educação Infantil e o PIBID de Daniela Oliveira Guimarães (2019). No entanto, nem todas as produções foram utilizadas nessa construção.

As pesquisas trazem a importância e os impactos da participação no programa para a formação docente, o resgate de memórias da infância e sua contribuição para pesquisas do cotidiano escolar e dos processos de ensino aprendizagem. Em especial, os memoriais que reafirmam a relevância das memórias na produção científica, tanto a memória da infância que podem trazer aspectos do estar na escola e me colocar no lugar das crianças a quem se destina

---

<sup>2</sup> [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso)

a formação docente, bem como as memórias das atividades e sensações experimentadas no decorrer do projeto.

As metodologias utilizadas ao longo do programa foram bem diversas por contemplar atividades variadas entre oficinas, contação de história, e principalmente a coparticipação nas aulas planejadas com a professora regente. Para a escrita que segue a pesquisa bibliográfica alicerçam esse tópico. Observação participante que consiste “na participação real do pesquisador[a] com a comunidade ou grupo. Ele[a] se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (LAKATOS; MARCONI 2003, p.194)

Com as produções mencionadas é possível refletir acerca de algumas questões: os impactos na formação docente, a construção e ressignificação da identidade profissional, a importância da memória escolar, e a relevância da escrita de experiências do PIBID tanto dos pontos positivos como dos pontos a melhorar.

A inserção no PIBID é mencionada em muitos artigos e também por colegas bolsistas como uma experiência de grande impacto na formação de Licenciandas/os e na construção pessoal. Ao longo da formação acadêmica, diversas são as dúvidas, não só da aplicabilidade e identificação do que aprendemos teoricamente, mas também acerca da postura em sala, do vocabulário que alcance as crianças, o que deve ser evitado, enfim, adequações que serão feitas com o tempo de convívio e aprendizado em sala de aula, mas com a participação no programa alguns aspectos podem ser antecipados e refletidos antes da inserção profissional.

São abundantes as contribuições do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência [...] direcionadas ao contexto de licenciatura no que tange à aproximação entre teoria e prática [...] à oportunidade de reflexão sobre ações e mudanças no ensino-aprendizagem escolar [...] e ao processo de colaboração, leitura e ressignificação de identidades e do trabalho docente por parte dos [das] envolvidos [as]. (OLIVEIRA, 2017, p.914)

As/os licenciandas/os não saem da universidade sem o contato com a sala de aula, por conta dos estágios supervisionados que fazem parte da grade curricular ao longo do processo, mas no caso da pedagogia, apesar de toda contribuição dessa etapa, é muito corrido e intenso. O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Unilab tem carga horária total de 80 horas distribuídas em encontros formativos para debates teóricos e partilha de impressões, 12 horas de observação, distribuídas, geralmente, em três dias de contato, dá-se um espaço de duas semanas para planejamento do plano de intervenção a partir do que foi observado e negociado com a professora regente e coordenação pedagógica, na sequência mais 20 ou 25 horas para

aplicação do plano, distribuídos em uma semana e mais alguns dias. Como foi dito, é muito intenso, são muitos aprendizados, é um momento de imersão, mas o contato é pouco. O interessante do Pibid é, também, o tempo ampliado de convivência com a turma, na qual diferentes questões podem ser observadas pois, após um certo tempo, as crianças não estranham tanto a nossa presença e a realidade da sala aparece, enquanto que no estágio as crianças ficam apreensivas com a presença de estagiários/os, por vezes a equipe gestora vai até a sala e faz diversas recomendações, o que interfere um pouco na dinâmica, mas não invalida o momento e tudo que dele deriva. Nesse contato prolongado oportunizado pelo programa é possível “antecipar seu vínculo com a realidade escolar, seu futuro campo de atuação” (idem, p. 915).

Dessa forma a identidade profissional pode ser reconstruída no contato com o outro e consigo. Oliveira (2017) traz, em contato com outras referências que “as identidades se movimentam” com isso,

ao desenvolverem suas práticas e realidades acerca da docência, da licenciatura e do trabalho profissional, os[as] participantes de PIBID [...] se definem como indivíduos sociais e constroem suas identidades, na medida em que interagem com professores e colegas e com as próprias experiências educacionais. Para Mateus (2011), as experiências e a vivência com o/s[a/s] outro/s[a/s] mediadas pela linguagem/interação são importantes elementos para a construção das identidades docentes. (p. 916)

Além do contato indispensável com colegas de profissão, o contato com as crianças é de fundamental importância, pois será com elas o contato prolongado ao longo da jornada profissional e é para elas a preparação da docência. As/os pares nos ensinam muito, mas também transmitem algumas amarras e visões estereotipadas, é necessário filtrar. Esse filtro faz parte do processo de construção profissional, pois a

identidade profissional se constrói, pois, a partir de significações sociais, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor. (PIMENTA, 2012, p. 19 apud OLIVEIRA, 2017, p. 917)

Nesse sentido, a atividade docente ganha novos sentidos e novas ações podem ser repensadas e a/o profissional pode ir em busca de novos caminhos ou para suprir alguma defasagem identificada ou para potencializar o que identificou de fortaleza, de trajetória a ser construída, pois ensinar “vai muito além da transmissão de conteúdos, um dos papéis do[a]

professor[a] é articular os conteúdos de maneira que o[a] aluno[a] construa seu conhecimento” (ROMAGNOLLI; SOUZA; MARQUES, 2014, p. 03)

No processo de construção, o retorno às memórias também podem contribuir consideravelmente, visto que a “escrita autobiográfica constituiu-se em uma possibilidade de ressignificarem suas histórias de vida, a escolha da docência como caminho de formação [...] procurando conferir sentido à própria existência.” (BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013, p. 18) Para falar de memória, Pollak (1992) fornece elementos interessante para reflexão, o autor traz que “[a] priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas [...] a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social [...] submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes.” (POLLAK, 1992, p. 201) Para Bergamaschi e Almeida (2013) a memória é “matéria-prima da história, é o “fio” que localiza a existência individual e coletiva no labirinto do tempo, que faz o elo entre as gerações, que dá sentido à ancestralidade e aos pertencimentos de cada pessoa e cada grupo no seu tempo e espaço.” (p. 18) Portanto a memória ao ser ativada e trazida para a produção científica e construção profissional, parece reaproximar o sujeito de si e do sentido de construção profissional pois retoma questões do passado que inspiram a buscar mudanças e reorganização no presente, nesse caso da estrutura escolar e de ensino. Segundo Pollak (1992) “a memória é um fenômeno construído social e individualmente, [...] podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre memória e o sentido de identidade” (p. 204) e a construção de identidade “é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio de negociação direta com outros” (p. 204)

Dessa forma, é indispensável refletir acerca da retomada da memória como um processo de construção identitária de profissionais da educação no sentido de se reconstruir enquanto pessoas, docentes com história de vida significativa e com isso repensar, que as crianças, que um dia fomos, estão nesse processo de construção e a retomada de suas memórias e as memórias familiares e ancestrais podem contribuir na formação identitária e no sentido da escola como espaço de elaboração de conhecimentos sobre o mundo e sobre si, menos violento e castrador.

Com isso, parece fazer sentido que pensar toda e qualquer ação e comportamento em sala de aula precisa ser mediada pela noção de corpo, como segue no próximo capítulo.

### 3 CORPO

Para pensar o corpo na escola, traremos algumas concepções do corpo em diferentes áreas do conhecimento que influenciam de formas variadas as diferentes esferas sociais, uma vez que cada indivíduo, pertencente a um grupo com sua cultura, valores, legados, lutas, experiências, que são atravessados por uma História construída nos moldes da dominação colonial em que predomina o controle, a violência, o racismo.

Com as diversas concepções que estão sendo propostas na contemporaneidade, buscase refletir como as construções do corpo propostas, pensadas por Le Breton (2012) e Suely Rolnik (2011) podem dar conta, em certa medida, de repensar noções obsoletas, caminhando para novos olhares voltadas para as relações no ambiente escolar.

As relações são compostas em núcleos diversificados que solicitam comportamentos específicos e/ou esperado. Os núcleos podem ser classificados de forma ampla, no entanto o recorte do momento será o ciclo com 3 aspectos centrais: família, sociedade/comunidade, escola. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, dessa forma, noções mais específicas ou detalhadas do corpo nessas esferas ficarão para pesquisas futuras, em que entrevistas poderão dar conta de exemplificar melhor esses olhares, no entanto com as/os autores consultados pode-se esboçar algumas noções mais amplas.

#### 3.1 SOCIOLOGIA DO CORPO – LE BRETON

Em cada esfera, a questão do corpo pode ser percebida, transmitida de maneiras e em contextos variados. Por que pensar o corpo tanto do adulto, como da criança, em especial, na escola? Le Breton diz que é no corpo que toda experiência do contato com o outro e com o mundo se dá, pois antes “de qualquer coisa, a existência é corporal” (LE BRETON, 2017, p. 7) É pelo corpo que aprendemos, é com o corpo que ensinamos. Vivendo.

Para considerar aspectos sociológicos, o livro Sociologia do Corpo, Le Breton traz que a “sociologia do corpo constitui um capítulo da sociologia especialmente dedicado à compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários.” (LE BRETON, 2017, p.7)

Le Breton, em sete capítulos, coloca o corpo como o centro da relação com o mundo, por ser no corpo e com o corpo, que os sentidos e significados são construídos e compreendidos de maneira individual e coletiva. O autor diz ainda que existir “significa em

primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças a gestos eficazes [...] um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros” (LE BRETON, 2017, p.8)

“A expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo. Os outros contribuem para modular os contornos de seu universo e a dar ao corpo o relevo social que necessita” (LE BRETON, 2017, p.9) Dessa forma, a noção do sujeito enquanto corpo, construída com suas normas de comportamento prevista em moldes religiosos, econômicos, produtivos, nacional, podem influir na construção de *contornos* que estejam muito aquém das possibilidades individuais sufocando-o e limitando suas potências.

O ambiente escolar, enquanto espaço para socialização, construção de habilidades, desenvolvimentos das competências através de conhecimentos/conteúdos estabelecidos, tem de lidar com sujeitos socialmente moduláveis, tanto para os aspectos que concernem a escola – técnicas, avaliações, disciplina, alfabetizações – como os sociais – contexto social, vulnerabilidade, reprodução de racismo, machismo, homofobia, intolerâncias, violências, etc – presentes e apreendido no convívio com a comunidade, acesso as mídias de massa e mídias sociais. O ambiente escolar pode estar repleto de corpos incompreendidos. Adultas e crianças.

Para compreender algumas influências do âmbito social sobre o corpo Le Breton coloca que para “empreender uma análise sociológica é conveniente desconstruir a evidência primeira que está ligada às nossas representações ocidentais do corpo” (p. 13). Visto que em tradições populares “o corpo permanece sob a influência do universo que lhe dá energia” (p. 26). Reafirmando que as representações acerca do corpo são distintas nas comunidades humanas. Le Breton coloca que o corpo “é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural” (p. 26). A construção moderna ocidental separou corpo e indivíduo, corpo e mente, o corpo do mundo através das produções de Descartes. “Uma nova sensibilidade individualista nascente foi necessária para que o corpo fosse visto como algo separado do mundo que o acolhe e dá significação e separado também do homem ao qual dá forma” (p. 27), acarretando na separação do indivíduo da relação com a natureza, com os outros a partir de uma sociedade individualista e, não mais comunitária, apartado de si mesmo (idem, p.27). Em que medida essas concepções ainda estão presentes nas construções acerca do corpo na sociedade contemporânea e nas escolas?

A distinção das noções de corpo entre os grupos humanos de tradição comunitária, em que o individual não se sobrepõe ao coletivo, o corpo dificilmente é apartado do indivíduo.

“Homem e corpo são indissociáveis” (p. 30). Já em sociedades individualistas “o corpo é o elemento que interrompe, o elemento que marca os limites da pessoa, isto é, lá onde começa e acaba a presença do indivíduo” (p. 30). Se transportarmos essa noção para a sala de aula, compreendemos que ao colocar o modelo de ensino fortemente enraizado na tradicional postura das crianças enfileiradas aprendendo em silêncio, sentada durante horas, temos o indivíduo sendo educado com o uso do seu intelecto, mas se as crianças mudam essa postura, levantam e correm pela sala é o corpo com suas energias e emoções em ação, como ações de falta de educação pelo movimento.

Le Breton (2012) ao longo da obra, aborda diversos outros aspectos da construção social sobre o corpo, como as técnicas do corpo de Marcel Mauss (1950) em que o corpo “é o primeiro e mais natural instrumento do homem, [...] “Chamo de técnica corporal uma ação tradicional eficaz (e vemos que nisso não difere do ato mágico, religioso, simbólico)”” (MAUSS 1950, apud LE BRETON, 2012, p. 39-40) validadas por Lévi-Strauss, a gestualidade, a etiqueta corporal, a expressão dos sentimentos, as percepções sensoriais, as técnicas do tratamento, as inscrições corporais e a má conduta corporal, dentre outros, reafirmando sua importância acerca dos constructos sociais referentes ao corpo e o que dele provem, e o status de transmissão entre gerações como de controle do Estado.

### 3.2 CORPO VIBRÁTIL – SUELY ROLNIK

Partindo para outra noção de corpo, Sueli Rolnik no livro “Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo”, traz o registo das investigações “em torno da micropolítica, ou seja, das questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural, através dos quais se configuram os contornos da realidade em seu movimento contínuo de criação coletiva” (2011, p. 11). Com o corpo vibrátil podemos acessar o corpo através das sensações.

Nesse aspecto, o corpo vibrátil, percebido enquanto uma capacidade que ajuda a captar as forças que nos afetam e que estão presentes como sensação. (ROLNIK, 2011)

Segundo pesquisas recentes, cada um dos nossos órgãos dos sentidos é portador de uma dupla capacidade, uma cortical e outra subcortical. A primeira corresponde à percepção, a qual nos permite apreender o mundo em suas formas para, em seguida, projetar sobre elas as representações de que dispomos, de modo a lhe atribuir sentido. Essa capacidade, que nos é familiar, é, pois, associada ao tempo, à história do sujeito e à linguagem. Com ela, erguem-se as figuras do sujeito e objeto, as quais estabelecem entre si uma relação de exterioridade, o que cria as condições para que

nos situemos no mapa de representações vigentes e nele possamos nos mover. (ROLNIK, 2011, p. 12)

Nessa primeira capacidade, interessa pontuar que a percepção, que nos permite apreender o mundo, nos situa nos padrões; conhecemos e reconhecemos no outro aquilo que foi construído através das idealizações transmitidas na família, no meio social, englobando as mídias de massa, mídias sociais e a escola.

Já a segunda capacidade, que por conta de sua repressão nos é mais desconhecida, nos permite apreender a alteridade em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações. O exercício desta capacidade está desvinculado da história do sujeito e da linguagem. Com ela, o outro é uma presença que se integra à nossa textura do sensível, tornando-se, assim, parte de nós mesmos. Dissolvem-se aqui as figuras de sujeito e objeto, e com elas aquilo que separa o corpo do mundo. (ROLNIK, 2011, p. 12)

Nos primeiros excertos de Le Breton, a construção do corpo inicialmente caminhou para o individualismo; com Rolnik a proposta é de abertura para a compreensão do mundo, das relações, a partir das sensações e criações de novos territórios, novas relações. A autora coloca que nessa vibratibilidade há um paradoxo, e é

a tensão desse paradoxo que mobiliza e impulsiona a potência de criação, na medida em que nos coloca em crise e nos impõe a necessidade de criarmos formas de expressão para as sensações intransmissíveis por meio das representações de que dispomos. (2011, p. 13)

O contexto inicial de produção de livro de Rolnik localiza-se no período dos anos 80, em que houve uma mudança na política de subjetivação, quando da instauração do neoliberalismo Rolnik ainda aponta que “as políticas de subjetivação mudam em função da instalação de qualquer regime, pois dependem de formas específicas de subjetividade para sua viabilização no cotidiano de todos e de cada um, onde ganham consistência e se concretizam” (p. 13), e é caracterizada pelo “enrijecimento patológico do princípio identitário” (p. 16) Nesse contexto de transição Rolnik (2011) nos apresenta “24 figuras-tipo do feminino como personagens conceituais” (p. 14) que ao longo dos anos 60, 70 e 80 enfrentam transformações subjetivas desenvolvidas no período, e o livro enquanto estudo cartográfico, evidencia esse movimento “no sentido de uma imersão na memória das sensações vividas” (p. 21).

A cartografia empreendida por Rolnik “acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos

vigentes tornaram-se obsoletos” (p. 23), a autora adiciona ainda, para as/os pesquisadoras interessadas/os em empreender nesse tipo de cartografia, enquanto tarefa, precisam

dar língua para afetos que pedem passagem, dele[a] se espera basicamente que esteja mergulhado[a] nas intensidades de seu tempo e que atento[a] às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para composição das cartografias que se fazem necessárias. (p. 23).

Entrando mais profundamente nos movimentos do desejo e das intensidades, Rolnik utilizou o cinema para conduzir o desenvolvimento das personagens e exemplificar o esses movimentos. O desejo é o “*processo de produção* de universos psicossociais; o próprio movimento de produção desses universos. Procuo esse movimento, que se desdobra em três, simultâneos.” (p.31, grifo da autora)

Com a analogia de uma câmera a descrição da cena é de um homem e uma mulher que trocam olhares, pela câmera é só o que podemos ver, uma aproximação, mas por trás da câmera, você com seu corpo vibrátil pode ser tocada/o pelo invisível e o primeiro movimento é acionado.

*No encontro, os corpos, em seu poder de afetar e serem afetados, se atraem ou se repelem. Dos movimentos de atração e de repulsa geram-se efeitos: os corpos são tomados por uma mistura de afetos. [...] sentimentais, estéticos, perceptivos, cognitivos... E seu corpo vibrátil vai mais longe: tais intensidades, no próprio momento em que surgem, já traçam um segundo movimento do desejo, tão imperceptível quanto o primeiro. Ficam ensaiando [...] jeitos, trejeitos, gestos, expressões de rosto, palavras... É que, [...] intensidades buscam formar máscaras para se apresentarem, se “simularem”; sua exteriorização dependem de elas tomarem corpo em matéria de expressão. Afetos só ganham espessura de real quando se efetuam. (ROLNIK, 2011, p. 31, grifos da autora)*

Nesses dois movimentos, só conseguimos identificar os resultados da simulação, as máscaras de expressão. E desses movimentos podem se desdobrar mais dois, a personagem e seu companheiro de cena, podem ser atraídos por compactuarem dos mesmos repertórios, suas intensidades “compuseram um plano de consistência”, ela vinga. E esse “aglomerado de processos – do qual gerou-se o *território existencial* captável a olho nu – é o terceiro movimento do desejo.” (p. 32, grifo da autora)

O contato inicial do ser é com sua “família”/comunidade, ambientes que se tornam o lugar-comum, conhecido, com os códigos que possuem sentidos com “repertório de jeitos, gestos.” (p. 33) Em contato com o novo, a escola por exemplo, ambiente em que o *território existencial*, a máscara “gora”, não possui o mesmo sentido ou aceitação, outras respostas são

exigidas e novos territórios podem ser construídos.

O terceiro movimento tem variações, no sentido acima, em que a máscara não tem sentido naquela relação e a pessoa/criança “gora-e-gruda” (p. 34) rejeitando, repelindo e criando barreiras para o novo, por “medo de despedaçar [...] medo de fracassar” (idem), se mantendo na reprodução dos comportamentos preestabelecidos; a segunda variação a pessoa/criança “gora-e-descola” (p. 35) “aguenta ir se equilibrando na corda-bamba sobre o abismo que a ausência de rosto – sua máscara desterritorializada – cava em sua alma.” (p. 34).

Essa segunda variação é acessível ao corpo vibrátil, em que a pessoa envolvida em um novo território de expressões, emoções, relações, pode ir sentindo e permitindo a criação de novas máscaras (artifício) para as intensidades que surgem, dessa forma, no movimento de desterritorialização e territorialização dos seus afetos criamos novos territórios.

Com isso, o desejo seria “exatamente essa produção de artifício. E o movimento do desejo – ao mesmo tempo é indissociavelmente energético (produção de intensidades) e semiótico (produção de sentido)” (p. 37).

Rolnik, em sua obra, traz diversas outras variações aprofundando ainda mais na vibratibilidade, mas para o recorte da pesquisa que segue, o que foi exposto será suficiente para pensar o corpo em sala de aula.

#### **4 RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA**

Ao longo do programa, os momentos em sala de aula não eram voltados para a pesquisa que se segue, ela foi sendo pensada e construída mais para o final do programa. Inicialmente cogitamos a possibilidade de pesquisar nesse ambiente mas as construções anteriores do projeto para pesquisa se voltavam exclusivamente para o corpo de mulheres adultas e as possibilidades da dança contemporânea que entraram em choque com a realidade vivida. Não significa que a dança tenha deixado de ser uma promessa, um caminho, mas nesse momento as violências precisavam de reflexão pois impactam no processo de aprendizagem das crianças e deixam marcar e traumas, quando não levam ao abandono escolar.

O que inspira a escrita desse trabalho como um todo, e do relato do que foi vivenciado nas observações e coparticipação, em específico, foram: as memórias do tempo de escola e a percepção de que pouca coisa mudou; os estudos acerca das concepções de corpo empreendidos no projeto de pesquisa “Saber-do-corpo na contemporaneidade: cartografia e dança” e ao longo das tentativas de construção desta pesquisa monográfica; as discussões e experimentações com dança vivenciadas no grupo de pesquisa AnDanças e no Laboratório de Dança Contemporânea com Carolina Diniz da UFRB. Para refletir acerca das vivências no PIBID retornamos aos diários de campo produzidos no decurso do programa para reativar sensações e experiências.

É importante ressaltar que as memórias ativadas em sala de aula não surgiram apenas pela participação no projeto, este foi de extrema relevância, mas o processo de retomada da consciência e despertar da automatização cotidiana veio ocorrendo gradativamente em anos anteriores, o grupo de pesquisa, programa AnDanças, havia despertado o corpo de forma a questionar padrões de movimento e comportamento, de construção de conhecimento, de valorização da cultura popular ancestral com significados dantes apagados pela midiaticização de uma cultura global racista. Ao despertar dessa letargia da vida automática e em prol do capital que nos constrói na posição de invisibilizar a nós mesmas/os e a/ao outra/o - pelo racismo, machismo, gordofobia, homofobia, capacitismo e demais ações promotoras de discriminações diversas e preconceitos - o olhar sobre mim se modificou e conseqüentemente o olhar para com o outro também. Nesse fluxo a participação no Laboratório de Dança Contemporânea promovido pela professora Carolina Diniz/UFRB em parceria com o AnDanças, que me coloquei na posição de, pelos exercícios propostos, experimentar outras configurações de movimento, de corpo, de ser eu mesma. Essas experiências abriram as

portas para possibilidades infinitas.

Diante de tantas influências em destaque nesse momento, as concepções de corpo colocadas no capítulo anterior, aliadas ao método fenomenológico, escolhe-se nesse relato algumas situações para reflexão inicial: as violências produzidas e reproduzidas do ambiente social para/no escolar; o grito em sala de aula; e a produção do sentido da escola.

Na escola campo, estive em contato com turma do 4º ano em 2018 e turma do 3º ano em 2019, em parceria com colegas bolsistas, composta por uma maioria de crianças que estavam repetindo esse ano, o que implica na distorção idade/série. Nos dois momentos, muitas sensações foram experimentadas, no entanto, foi no ano de 2019, por conta do maior período de contato para as observações, a coparticipação com o desenvolvimento de atividades (algumas bem-sucedidas outras nem tanto), que o olhar foi se ampliando no decorrer das atividades, da escuta e das tentativas de acerto. Com a frequência do contato, alguns questionamentos acerca do contexto e de tudo que é reproduzido na escola enquanto reflexo do que aprendem fora, tomaram proporções impensadas quando relacionadas a memória de violências reproduzidas e vivenciadas no meu tempo de escola e a noção de corpo que recebe, mantém ou despeja os xingamentos, a solução de problemas através da agressão física, o comportamento reativo, e as reproduções de homofobia, racismo, capacitismo, machismo, gordofobia.

A violência aqui mencionada pode suscitar inúmeros sentidos, Silva e Guzzo (2019) no artigo “Escola, Família e Psicologia: Diferentes Sentidos da Violência no Ensino Fundamental” oferecem algumas perspectivas. A Organização Mundial de Saúde compreende a violência enquanto o uso “intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, [...] dano psíquico, alterações de desenvolvimento ou privações” (OMS, 2002, p. 05 apud SILVA e GUZZO, 2019, p. 02). Moreira (2012) “destaca que a violência, demarcada pela história, vem estabelecida por criações imaginárias que podem utilizar ou não do uso da força, como também se manifestar pela motivação de interesses sustentados na e pela história das relações sociais [...] para se manter existindo” (SILVA; GUZZO, 2019, p. 02). E por fim, para Martin-Baró (1968, 1985, 1988) a violência “é um fenômeno múltiplo em expressões, com particularidades que devem ser consideradas [...] a partir de um processo histórico, oriundo de interesses sociais e ideológicos que assumem formas objetivas e/ou subjetivas.” (SILVA; GUZZO, 2019, p. 02).

Dessa forma, as perspectivas apresentadas ajudam a conceituar as violências

observadas em sala de aula. Todas as formas de violência são um reflexo do que foi construído e legitimado ao longo do tempo enquanto modelo de sociedade com base capitalista, machista, racista e são perpetuados nas diversas estruturas em especial nas escolas. As crianças colocam em sala de aula o que aprendem fora dela. No aspecto da violência física os socos, tapas, empurrões, chutes acontecem tanto pela “vontade de machucar” como em meio as brincadeiras e são incentivadas através de filmes, jogos e novelas que enaltecem tais agressões, bem como por presenciar ou sofrerem violência doméstica; as agressões verbais, os xingamentos, as chacotas disfarçadas de brincadeiras escondem o racismo, a gordofobia, o capacitismo, a homofobia, o machismo e outras agressões que fazem parte do cotidiano, por vezes, na família, na comunidade e dentro das escolas. A violência do sistema educacional, também racista e excludente, que homogeniza o aprender das crianças e limita o acesso ao conhecimento pelo uso de livros didáticos muitas vezes descontextualizados, com foco em conteúdos e métodos que se afastam de conhecimentos prévios das crianças e voltados para a formação para o mercado de trabalho. Todos esses aspectos constituem violências que afetam o emocional, a confiança, a autoestima, a noção de si e do outro, a visão de mundo, de sociedade, de passado e de futuro, deixando marcas que por vezes nos fazem querer esquecer o passado para esconder esses traumas e focar em um futuro preestabelecido por essas violências estruturantes.

Com isso, pensar em como lidar com essas violências e buscar saídas é urgente. As/os docentes ao retornar as memórias da infância podem se deparar com esses traumas, caso tenham vivido, não para “mexer nas feridas” mas para ampliar e sensibilizar o olhar para o que podem estar sofrendo as/os estudantes hoje. E nesse sentido a pergunta de Munduruku cabe para refletir.

“Será que nossos educadores se preocupam em conhecer sua história de vida e ajudam os educandos a conhecer sua própria história?” (MUNDURUKU, 2002, p. 42 apud BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013, p. 18)

Confesso que antes de ter acesso aos conhecimentos construídos e mobilizados nos grupos de pesquisa, era como se meu passado não existisse, uma mera lembrança de que a vida passou, em que, apenas bons momentos valiam a pena serem retomados. Com a inserção na vida universitária, grupos de pesquisas diversos e alguns componentes curriculares específicos, a primeira formação, grupos de extensão e, agora, a segunda graduação vão reconstruindo sentidos e bagunçando as construções presentes que perdem todo o sentido. Então, no primeiro dia de observação com a turma do 4º ano, na escola campo, ainda perdida

com o que deveria ser observado, registrado ou qual postura diante da turma e com a professora regente, algo novo surgiu, como descrevo abaixo

*Manhã, primeiro dia de observação na turma do 4º ano, sentada no fundo da sala, a professora regente fala algo lá na frente, eu estava olhando o rosto das crianças próximas – percebendo interesse; impaciência; sono; dúvida; vontade de falar; conversa entre colegas. Retornei em memória e sensação à minha sala de aula da 4ª série (o ano era 1996) na Escola Municipal Lélis Piedade, localizada em Cosme de Farias - Salvador, era tudo muito parecido. As crianças em suas cadeiras e mesas, bem enfileiradas, as produções nas paredes, sala sem ventilação, alguém grita de um lado, a conversa fica mais alta, a professora grita, todas e todos se calam, a aula segue. Uma menina foi fazer a leitura deleite lá na frente. Por que as meninas leem tão baixo?*

*O corpo que vibrou, (re)sentiu angústias dessa fase por não entender o que estava acontecendo e não ter coragem de perguntar; medo da chacota das/os colegas; medo da professora chamar no quadro pra tentar resolver alguma questão ou para ler. A escola era, geralmente, um constrangimento mas também um lugar de diversão com as/os amigas/os.” (sensações em observação PIBID)*

Foi importante esse retorno ao passado, pois a partir desse momento me questioneei: como é possível que a minha vivência escolar ainda seja replicada mais de 20 anos depois? A escola sempre foi reprodutora dessas violências e ainda enfrentamos isso hoje e de maneira crescente?

Retomando a pergunta de Daniel Munduruku, se acessarmos as nossas memórias escolares e nos recordarmos de todo sofrimento enfrentado com as “brincadeiras” buscaríamos mudanças mais efetivas?

O que presenciamos em sala de aula, hoje, em temas de agressividade, reproduções machistas, racistas, colocada na categoria de *bullying*<sup>3</sup> por alguns e como a fase da criança ou brincadeira, por outros, pode ser modificado ao recordarmos das sensações de impotência, de incapacidade, de frustração que também vivenciamos? Repensar o corpo como o principal meio dessas violências vividas e projetadas faz alguma diferença no espaço escolar?

Nos diários de campo, no início das atividades, a preocupação estava em observar e entender o trabalho da professora regente, a forma de tratar e se posicionar com as crianças, as técnicas para ensinar, os principais métodos, para quando chegasse a minha vez de atuar, ter familiaridade com o que as crianças já estavam habituadas e assim diminuir o impacto para elas e as minhas dificuldades com uma turma nova. Nesse processo entre um assunto e outro,

---

<sup>3</sup> Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015 “considera-se intimidação sistemática (**bullying**). Todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.” Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm)

novamente as memórias emergiam e as similaridades com a professora do passado estavam ali mais uma vez. Com isso não quero colocar na professora regente a culpa do seu fazer pedagógico, a estrutura de manutenção é mais antiga e está além dela, esta também na formação que constrói professoras/es para transmitir conhecimentos. A reflexão proposta aqui é como sair disso? Como pensar o indivíduo/corpo na sala de aula?

Em momentos diversos presenciei colegas xingando um ao outro de feio/a, de gordo/a, de burro/a; se dois colegas passassem abraçados um terceiro duvidava da masculinidade deles, me recordo de uma atividade artística que as crianças apresentariam dançando uma música que tentava falar da desigualdade social, a professora solicitou que todos os meninos usassem a camisa do figurino por dentro da calça e um deles falou “eu não vou colocar a minha por dentro não... parece coisa de viado”; se uma das meninas estivesse com a palavra para tirar uma dúvida, responder uma pergunta ou fazer uma leitura, imediatamente um menino tecia algum comentário, dava risada, buscava uma forma de interromper; ficar sentado/a era sempre um martírio para a maior parte das crianças, principalmente os meninos, alguns deles batiam o pé constantemente demonstrando impaciência, outros levantavam rapidamente da cadeira faziam algum movimento de dançar e voltavam a sentar.

Se retomarmos Le Breton quando diz que o corpo é “moldado pelo contexto social e cultural” (p.07), e Rolnik que atenta para as sensações adormecidas, refletimos acerca do tipo de informações que moldam os comportamentos e sentimentos das crianças atualmente?

O contexto social no qual as crianças estão inseridas, para além de culpabilizar apenas as famílias, mas a estrutura social como um todo, inúmeras crianças têm acesso a muito conteúdo que exalta a violência, os meninos especialmente, como de jogos, filmes de ação, novelas, desenhos e a construção da masculinidade tóxica que levam os meninos a acreditarem que suas ações precisam estar pautadas na agressão verbal ou física, na disputa e competição do mais forte, são iniciados precocemente na ideação sexual e sexualizam o corpo das meninas na mesma medida em que odeiam tudo que os aproxime delas (cor, dança, a forma que a roupa pode ter, etc.). Destaca-se que muitas crianças vivem em situação de vulnerabilidade extrema, principalmente as crianças negras, envolta de muita pobreza e com isso as relações são marcadas por uma violência que começa na estrutura social, são crianças que passam pela falta do alimento, que precisam cuidar de afazeres domésticos, da pesca ou a mariscagem, que labutam desde cedo pela própria sobrevivência e podem ter a violência como única saída para externar o que sofrem, e esses tem mais dificuldade na aprendizagem do que na relação com os pares. No entanto, existem outras crianças que não sofrem com a

vulnerabilidade descrita, negras e brancas, mas que também externam ou se relacionam pela agressão.

Um exemplo de violência e incitação sexual que ouvi acontecer, fora da escola mas voltada também para ela foi a seguinte:

*Peço desculpa antecipadamente pois vou narrar o que ouvi e o relato possui expressões de baixo calão – Não me recordo se foi um dia de sábado ou domingo, tem em média 4 anos o ocorrido, estudando no quarto da casa em que morava na Baixa Fria - São Francisco do Conde, conseguia ouvir muito do que acontecia na casa ao lado. Nesse dia tinha, pela distinção da voz dos homens que eram familiar por serem meus vizinhos, 3 adultos 1 adolescente e uma criança que na época tinha 4 ou 5 anos, me chamou atenção por que um deles chamou a criança pelo nome e pediu para que ele mostrasse como ‘meteria’ na colega da escola, o diálogo foi mais ou menos: “vai, mostra pra gente como você vai meter nela... mete... mete mais forte... como é o nome daquela sua colega?...” todos riam e incentivavam, “mete forte... agora puxa o cabelo dela... isso, não para de meter... agora da tapa na cara dela...” e mais risadas e depois saíram todos rindo e orgulhosos. Fiquei tão decepcionada, triste, angustiada, revoltada, que isso até hoje me dói de pensar, principalmente porque não sabia o que fazer.*

Diante do exposto, quando essa criança foi para a escola no dia seguinte, será que ele tentou reproduzir a mesma cena com a colega? Se não a parte do sexo, mas o puxão do cabelo ou o tapa no rosto? É dessa forma que a violência contra a mulher/menina é legitimada e ensinada desde cedo? Como a escola, como um todo, pode lidar com isso? Como esses homens, a sociedade não percebe como isso é danoso?

Na escola campo não presenciei cenas desse tipo contra as meninas, mas sempre tinham os empurrões, as chacotas, os xingamentos voltados para aparência, chamando de feia, gorda, ou falando do nariz ou do cabelo (que configuraria a reprodução de racismo), diminuindo a inteligência delas, e diversas situações. No tocante a gordofobia, na sala tinha um aluno gordo, muito inteligente, mas com um terrível problema de autoestima e autoconfiança, interagia pouco em alguns dias, em outros, ele, com alguma sensação contida, chegava disposto a brigar, confrontar todo e qualquer um que mexesse com ele.

Com as meninas foi possível identificar a baixa autoestima, a falta de autoconfiança, preocupação extrema com a aparência. Algumas meninas tinham a mesma reação de agredir uma a outra e principalmente os meninos. O que tem vivenciado essas crianças para reproduzirem e/ou produzirem tamanhas agressões em sala de aula? Focar na transmissão de conteúdos e tratar essas situações como mau comportamento separam as crianças de suas experiências do mundo vivido?

Partindo para outra categoria de análise, o grito em sala como violência, no subprojeto

do Pibid e em conversas com a gestão da escola, algumas atividades foram pensadas para serem desenvolvidas com a turma, algumas funcionaram bem, outras nem tanto. A inserção do programa nas escolas é, sem dúvida, de imenso ganho para as/os profissionais em formação, para a rede de ensino e para as crianças, no entanto enfrentamos imensos desafios na execução das atividades propostas. Um dos grandes desafios, inerente a profissão, é o domínio de turma, como atrair a atenção, quais as palavras e caminhos de construção de pensamento que tenha maior alcance para as crianças, como entreter ou aguçar curiosidades de forma a diminuir as brigas que surgem no meio das atividades?

Durante as atividades, individual e compartilhada, assumir à frente da turma gera diversas inseguranças sobretudo quando a turma “sai do controle” com brigas, xingamentos ou na intensa vontade de interagir todas ao mesmo tempo. Por conta da falta de experiência com a turma, busca-se reproduzir do que já era aplicado com professoras mais antigas, a primeira solução, para retomar a aula era o grito, elevar a voz para atrair a atenção e seguir com a aula; a segunda solução a sugestão de colocar os nomes no quadro para ficarem de fora de alguma atividade externa ou serem impedidos de brincar no intervalo; a última solução, conduzir a criança para conversar com a diretora. Tais soluções funcionavam na maioria das vezes, por alguns minutos, por vezes até o final da aula, com a professora regente, comigo nunca funcionava em especial por que sou péssima gritando, não consigo projetar bem a voz, com isso o gritar me deixa exausta, imagino que para as regentes também. Com a vaidade falando alto nos primeiros meses de projeto, julgava aqueles gritos por serem uma das atitudes que me faziam retornar ao passado pelo constrangimento espalhado na turma após esse ato, porém com as experiências de estar na frente da turma e perceber a crescente conversa que se transforma em gritos e insultos entre as crianças, elevar a voz na turma era a saída mais eficaz imediatamente.

Com isso, é importante ressaltar o quanto é difícil uma professora dar conta da turma com mais de 20 crianças tão diversas, imersas em seus conflitos, cheias de energias e sensações que não sabem definir. Gritar em sala de aula adocece as professoras fisicamente, não há garganta que aguente muito tempo, e adocece psicologicamente. O grito é acompanhado de uma explosão que quer dizer, por vezes, respeitem o que estou fazendo aqui, ouçam o que eu estou dizendo. Um sentimento de desvalorização da profissão e do conhecimento que tenta-se construir com as crianças.

Por outro lado, retomando as memórias da infância e da escola, os gritos podem ser frequentes em casa. Com família grande as vezes é preciso gritar para ser ouvida/o, por vezes

ao chamar a mãe, ou tia ou qualquer parente, mesmo que estejam na frente da criança, é preciso chamar várias vezes até que respondam. Parece que a criança é invisível que a voz não está saindo, e então, já no desespero, começam a gritar para chamar a atenção. Na comunidade ao redor acontecia/acontece igual, ouço as crianças chamando um adulto, que estava próximo, tantas vezes que só no grito resolvia. Dessa forma o grito já não significava advertência, parecia ser a forma de conversar. Ao chegar na sala de aula o comportamento não será diferente, grita-se (estudantes e professoras) para serem ouvidas. Nesse momento ressalto que durante as observações as professoras não reproduziam esse comportamento de deixar a criança chamando por muito tempo, isso acontecia mais entre as crianças, o que acontecia com as professoras era que, no fluxo intenso de várias crianças querendo falar ao mesmo tempo, alguma das crianças não consiga colocar o que gostaria no momento e elevava a voz, recusando-se a falar posteriormente, no geral as professoras buscavam dar a palavra para as que pediam ou chamavam por elas. O gritar das professoras vinham para separar brigas, encerrar os xingamentos e até mesmo acalmar o fluxo das crianças falando ao mesmo tempo com a professora ou entre elas/es. Entretanto, não deixam de ser mensagens conflitantes sendo transmitidas às crianças, referente ao comportamento permitido e comportamento condenado. Em casa, por vezes, as crianças precisam gritar para serem ouvidas, mas não devem gritar por que é “falta de educação” e ficam de castigo por isso. Em sala de aula a mesma coisa, gritam para serem ouvidas entre colegas, principalmente em situações de pirraça, ou pelas professoras e recebem gritos das professoras, diretora, auxiliar de classe para que fiquem quietas. São repreendidas aos gritos por terem gritado. Saliento que o gritar não é privilégio da escola campo do PIBID, acontece em muitas escolas, para não dizer todas, da rede de ensino em São Francisco, quiza no âmbito geral da educação básica.

Retornado ao corpo, quais sensações são mobilizadas em nós que nos levam a gritar? E depois do grito, quais sensações reverberam e o que elas produzem? Para quem recebe o grito de outra pessoa, qual marca aquele grito deixa em nós? Geralmente, gritamos por sensações de frustração, de invalidez dos nossos pensamentos e emoções, raiva. Quando somos gritadas, podem gerar frustrações, que acompanham inibições futuras, medo de expor as emoções e pensamentos. Recordo de observar o rosto das crianças após situações em que elas e eles, no frenesi das brincadeiras e falações, eram repreendidas/os pela professora, diretora ou auxiliares, as máscaras de expressão eram as mais diversas, por vezes “deboche” como quem diz “não dou a menor importância para os seus gritos, daqui a pouco faço a mesma coisa”, outras crianças ficavam visivelmente constrangidas, outras tristes, e outras

com olhar de raiva. Já senti tudo isso na idade delas, e ainda sinto quando na universidade algo semelhante acontece. Perceber essas sensações e pensar que elas reverberam no corpo e criam traumas mudaria alguma coisa nas relações em sala de aula?

Durante as observações e coparticipações nas atividades, novamente, na reprodução dos conteúdos e na técnica da cópia das atividades, algumas atividades que a professora explicava parecia não fazer sentido, muitas vezes algumas crianças se distraíam conversando, mas mesmo prestando atenção quando a professora finalizava o e solicitava uma atividade copiada no quadro ou no livro didático, boa parte não fazia ideia o deveria ser feito. E como dito anteriormente, boa parte das crianças estavam vendo aqueles assuntos pela segunda vez.

Na hipótese de que suas vivências estejam separadas do sentido daquele aprendizado para o seu mundo, questiono o sentido geral de estar na escola. Como e qual sentido é construído na sociedade acerca do que é estar na escola.? Se temos um ambiente violento e castrador, a escola se torna uma obrigação a ser suportada? Se, para algumas famílias que vivem em extrema vulnerabilidade social, a escola é apenas um meio para garantir o auxílio da prefeitura e assim conseguir, minimamente algum sustento? Ou a escola é o espaço para “se livrar das crianças” por um período, como já foi dito por diversas professoras não só no PIBID como nos estágios supervisionados? Qual o sentido da escola? Para que serve? A quem serve?

A criança entende de fato o que é a escola? Entende a importância dos conhecimentos, habilidades, competências estimulados naquele espaço? Mais uma vez retomando as memórias da infância, não me recordo de compreender a real necessidade de frequentar a escola, ao menos nos anos iniciais, que não fosse para ver colegas ou comer as merendas que mais gostava (arroz com sardinha, macarrão com almondegas, as vezes sopa, etc). Faltava sempre que possível para assistir desenhos ou apenas dormir até mais tarde. Lembro que uma das sensações boas, no caminho para a escola, era passar por uma casa que tinha muitas árvores e ficavam cheias de bem-te-vi cantando, essa é uma das memórias mais gostosas de ir para escola. Preferia evitar o constrangimento de não conhecer as respostas para a maior parte das perguntas da professora, principalmente de matemática, ir na frente da turma era um suplício, para evitar algumas chacotas. E hoje reconheço a minha condição privilegiada por não sofrer com o racismo e agressões mais severas como observo as crianças, nas escolas que frequentei, enfrentarem essas questões. Com o passar dos anos letivos, me aproximando do ensino médio, a escolarização era importante para conseguir um emprego ou conseguir continuar os estudos em uma faculdade, novamente, para tentar um emprego um pouco

melhor. De maneira geral os sentidos acerca da frequência da escola eram para atender o mundo externo. Mas e os sentidos subjetivos? Esse vazio acontece ainda hoje?

Sinto que passar pela escola enfrentando as violências do ambiente e sem compreender o sentido de desenvolver habilidades e conhecimentos provoca um certo esvaziamento no sentido de futuro, de vida, das próprias capacidades.

## 5 FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO

Com o estudo da Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty (2018), intentamos a suspensão de comportamentos naturalizados, como algumas agressões, o grito em sala de aula e o sentido da escola, para investigar, mais a fundo futuramente, o que esta por trás, pela construção social, em forma de sensação e nos discursos adotados como corpo, que conflitam no ambiente escola e por isso se revela.

No modelo educacional fortemente enraizado na técnica cientificista, como falaremos mais a frente, a fenomenologia é pensada para religar a criança, a professora, e estudantes em formação, ao mundo vivido. Segundo Merleau-Ponty “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciências, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada.” (2018, p. 03). Com isso as práticas pedagógicas, voltadas a refletir acerca da condição do corpo em sala de aula, poderiam fazer mais relação com o contexto vivido, não apenas no sentido de conhecer a história e a cultura local por disciplinas como História Social (que é de extrema relevância), mas também compreender de que forma essa história e cultura são também as crianças e as/os adultos que compõem o ambiente escolar.

Nessa relação com o mundo, que implica a relação com o outro, Merleau-Ponty (2018) aponta, para

que o outro não seja uma palavra vã, é preciso que minha existência nunca se reduza à consciência que tenho de existir, que ela envolva também a consciência que dele se possa ter e, portanto, minha encarnação em uma natureza e pelo menos a possibilidade de uma situação histórica. (p. 09)

Aplicando para a sala de aula, se o outro é também, como eu, pertencente ao mundo, com sua história e suas dores, assim como o eu, com essa noção construída também nos diversos âmbitos sociais, as relações poderiam ser criadas por outro viés e diminuir as reproduções violentas?

Para contribuir nessa perspectiva da fenomenologia no âmbito educacional, mais duas referências contribuem nessa discussão: Claudinei Aparecido de Freitas da Silva com o ensaio “Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca”(2011) e Lucas Costa Roxo com o artigo “Fenomenologia e educação: uma crítica à redução da pedagogia a metodologia” (2010).

Silva (2011) reforça o que discutimos no relato de experiência, em que foram identificadas algumas reproduções de práticas docente que visam à homogeneização das

aprendizagens e naturalização de práticas voltadas para a memorização de alguns conteúdos, ainda na lógica da transmissão de conteúdos, ao colocar que para “repensar filosoficamente uma verdadeira ação pedagógica, é necessário, para além de qualquer forma de racionalismo ou empirismo trazer à tona o sentido do mundo, do corpo, da percepção, da linguagem, do outro.” (p. 59) Desconstruindo dicotomias ainda enraizadas como sujeito-objeto, alma e corpo, o eu e o outro, uma vez que “toda práxis não só pedagógica, mas historiográfica, sociológica, antropologia [...] só se impulsiona sob esse movimento dialético [...]”(p. 60)

Para Roxo (2010), o objetivismo que alcançou a educação, limitou a pedagogia a metodologia. Em seu artigo “propõe discutir tal contexto a partir da relação entre pedagogia, conhecimento e educação. Propõe-se repensar a forma de conhecer, porque o conhecimento é sempre conhecimento do mundo e não sua representação, além de abrir o debate sobre a natureza da prática pedagógica.” (p. 107)

O processo de aprendizagem acontece na troca, na relação com o outro, a professora aprende com as/os estudantes enquanto os ensina, pois é necessário rever o alcance do que foi ensinado, aceitando o que aprende com a/o estudante e respeitando a sua percepção do mundo e do conhecimento que está sendo construído.

O corpo, nesse contexto fenomenológico, projeta já um alcance pedagógico: ele nos ensina que experiência humana extravasa os limites puramente biológicos, físicos, materiais[...] jamais percebemos a mímica da cólera [...] leio a cólera no gesto [...]. Nessa perspectiva, o sentido dos gestos não é dado, mas compreendido; ele se confunde com uma certa estrutura do mundo. [...] nessa extensão [...] um fenômeno inalienável: a experiência do outro. (SILVA, 2011, p. 61)

Todas as experiências que vivenciamos e as crianças também as experimentam no contato com a família, com a comunidade, as mídias e as/os colegas de sala deixam marcar e constroem violências diversas em que ao externar um xingamento ou agredir o colega, ela/ele se torna aquele gesto para dar vazão as sensações que o percorrem e expressar sentimentos e aprendizados, que interferem em outras esferas do processo de aprendizagem. As/os professoras/es enfrentam situações muito parecidas na vida adulta, mas também já passaram pelos mesmos conflitos na infância. E dessa forma é necessário estar aberta acessar essas memórias e aprender com cada estudante a identificar essas batalhas e reações a sensações complexas naquele período.

[...] Nesse contexto, a figura do educador e do educando se desconstrói radicalmente: para além de toda relação formal, asfixiante, transcendemos qualquer polarização pedagógica, já que, em tal modelo de proposta, não se trata de

simplesmente [...] transmitir conteúdos [...] O educando deve tomar as rédeas da autêntica práxis pedagógica, num espírito de livre investigação [...], para logra êxito, será preciso [...] que o mestre reconheça que ele necessita “aprender ainda muito mais do que o aluno, justamente porque deve aprender a ‘deixar aprender’” [...] deve ser um acontecimento sempre criativo, liberto de todo engessamento burocrático-acadêmico, meramente funcional. (SILVA, 2011, p. 64)

Quando menciona-se que o conhecimento precisa ser localmente situado e contextualizado com as bases culturais que a escola e as crianças estão inseridas, propõe-se também pensar a relação contexto sensações, para que o conhecimento do mundo também seja conhecimento de si e da história que participa. Ao questionar tais relações, é necessário refletir as construções de conhecimento em que variadas formas de interpretar o mundo estão profundamente enraizadas na matriz grega em que o mundo ocidental se apoia, que desloca e dissolve a consciência e os sentidos da relação com o mundo cultural e simbólico, não europeu, para utilizar as bases da

analítica proveniente de Aristóteles é uma analítica silogística em que se busca demonstrar a relação necessária entre as proposições, considerando falsa ou verdadeira pela relação entre sujeito e predicado. [...] Tal procedimento se desenvolve pelo método dedutivo e indutivo. [...] O homem biológico é tornado mecânico. [...] O conhecimento válido é o objeto pautado pela mensurabilidade. [...] (ROXO, 2010, p. 108)

Por consequência do “cientificismo, a crenças absolutas na ciência” e na técnica “acabou por distanciar o homem do mundo vivido” (ROXO, 2010, p. 108). O ser humano age sobre o mundo para testar e comprovar suas ações e descobertas, sem considerar estar implicado nas ações e descobertas como meios, apenas como veículo.

Dentre as possibilidades de interpretar e dar significado ao mundo pela ótica matemática ou tecnicista, Roxo(2010) indica que na perspectiva da “existencial fenomenológica” o mundo é entendido como existente ao invés da mera reprodução. A fenomenologia busca superar a contradição decorrente do cientificismo e do racionalismo entre sujeito e objeto,

propondo o método e a filosofia fenomenológica como forma de voltar às coisas mesmas, ao mundo da vida, [...]. A relação do sujeito que conhece com o que é conhecido não se dão mais pela representação, mas agora pela intencionalidade, ou seja, pela relação direta da experiência presencial. (ROXO, 2010, p. 109)

Ao questionar o caráter tecnicista da educação, cuja “prática pedagógica encontra-se voltada para a aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais, cujo papel do

professor é administrar as condições de transmissão de conteúdos, cabendo ao aluno executar o sistema instrucional previsto.” (LUCKESI, 2003 apud AZEVEDO et al, 2013, p. 03) busca-se refletir como essa técnica ainda presente nas salas de aula, com foco no mundo do trabalho e na padronização de comportamentos, não atende mais as configurações atuais.

[...] a fenomenologia propõe uma antropologia e uma concepção de mundo e realidade que requer mais uma atitude do que uma intervenção objetivante. O mundo é o mundo dos significados, das experiências vividas. O sujeito não se separa dele, mas encontra-se inteiramente implicado. O caráter implicativo do sujeito no mundo indica que a educação é um processo de auto-educação. Quem se educa é o próprio sujeito à medida que conhece o mundo. (ROXO, 2010, p. 110)

Nessa relação em diálogo com o mundo vivido e os conteúdos experienciados na perspectiva de desenvolver habilidades de cada crianças e fornecer a possibilidade de abarcar todas as dimensões

antropológicas, psicológicas, cognitivas e técnicas, visto que o sujeito em seu processo de humanização não deve ser compreendido somente como um sujeito racional. Ele deve ser educado enquanto sujeito que sente e vive a vida, que experimenta o mundo e significa-o. [...] Essa relação entre educação e fenomenologia mostra que é pela educação para a vivência em seus significados que o homem se humaniza em sua totalidade (idem, p .110-111)

As técnicas ainda presentes em sala de aula, com disciplinas fragmentadas, aumentam a distância do mundo vivido e dos conhecimentos adquiridos, um “conhecimento que fragmenta o Ser, porque é fragmentado.” (idem, p. 111)

Nos tópicos de título “A redução da pedagogia à metodologia”, Roxo (2010) tece uma crítica acerca do distanciamento da finalidade da educação por conta das tendências objetivistas e cientificistas. Diz que

a influência do objetivismo na educação mudou as diretrizes da pedagogia. A educação como investigação crítica [...] fragmentou-se [e] passa a se preocupar com as formas, metodologias [...] fim e não mais o meio. O conhecimento não é visto mais em sua totalidade como elemento educativo, mas é visto como instrumento, conhecimento técnico e instrumental (idem, p. 112)

E que dessa forma a pedagogia, como ciência da educação, e suas práticas estão sendo levada pelas produções da psicologia com marcas naturalistas e biológicas, perdendo mão da cientificidade pedagógica. (ROXO, 2010, p. 112) A pedagogia que se postula, esta relacionada com as experiências e compreensões da vida, tornando um meio significativo de produção de conhecimentos, considerando as subjetividades

Com amparo no trabalho de Terezinha Petrucia da Nóbrega (2005), “Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo” no qual levanta os propósitos Iluminista que influenciaram a educação do corpo, com um panorama do início das produções de manuais voltados aos gestos, vestimentas, comportamento a mesa e expressões faciais pois consideravam que as “atitudes exteriores não são gestos superficiais, inúteis ou desnecessários, elas revelam o homem interior, por isso a educação deve preocupar-se com esses aspectos” (p. 600 – 601), nesse sentido torna-se necessário civilizá-los para o convívio em sociedade. Com o advento do Iluminismo novas concepções acerca da educação do corpo passam a vigorar, colocando-o ainda como um acessório na formação humana.

Nóbrega (2005), em seu artigo, “busca superar o instrumentalismo e ampliar as referências educativas ao considerar a fenomenologia do corpo e sua relação com o conhecimento” (p. 605), considerando os estudos de Merleau-Ponty, Varela e Maturana.

A autora aponta que “os estudos da percepção têm contribuído para ampliar a compreensão de cognição, no sentido de tornar mais claro como acontece a realização do fenômeno *conhecer*. [...] A cognição depende da experiência que acontece na ação corporal” (NÓBREGA, 2005, p. 606, *grifo da autora*). Reforçando que da corporeidade aflora a cognição, e que o movimento “tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo” (NÓBREGA, 2005, p. 607)

Ao aproximar ainda mais o corpo na educação, Nóbrega (2005) aborda o seu lugar no currículo escolar com o principal objetivo de “refletir sobre algumas maneiras de compreender a cultura do corpo na educação.” (p. 609). Considerando que o corpo “não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possível pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo.” (p. 610) O corpo, desse modo não pode ficar circunscrito enquanto instrumento para execução das atividades ou para as práticas esportivas, artísticas, da ciência natural e da higiene, configurando um dos desafios a serem superados.

Com as contribuições anteriores, não buscamos delinear um caminho exato para as práticas em sala de aula, mas abrir a reflexão para o corpo, composto tanto por construções sociais das culturas que se tem acesso, como das informações colocadas sobre ele que os reconstroem em uma coleção de dados e com isso, por vezes, suprimi, com auxílio da racionalização, suas sensações, intensidades em prol de respostas imediatas, prontas. Um dos grandes desafios como aponta Nóbrega é “nos percebermos como seres corporais” (2005, p.

610) e nesse processo olhar as crianças dessa mesma forma, salvo as proporções da idade e estágio de desenvolvimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Impressões do corpo em sala de aula: experiência PIBID em São Francisco do Conde” é o estágio inicial para futuras pesquisas relativas ao corpo em sala de aula, enquanto reprodutor de violências diversas e que sofre com seus impactos. Iniciamos com as contribuições e os impactos do programa PIBID na formação acadêmica de Licenciandas/os e as perspectivas para ações mais engajadas a partir do contato que foi oportunizado, enquanto espaço campo das observações que desaguaram nessa pesquisa, com a caracterização do programa, da escola campo e da turma observada. Buscamos ainda, abordar algumas concepções de corpo que permeiam a nossa construção social e emocional na produção de nós mesmas. O intuito da pesquisa tocou na busca de reflexões e suspensão de ações que estão na esfera do “normal” para ponderar o que é gerado a partir de tais ações e as possíveis consequências.

Dentre os atos, as agressões físicas e verbais, o gritar em sala de aula, tanto professoras como estudantes enquanto atos de violência externadas em sala de aula que podem decorre da exposição exacerbada das crianças a conteúdos e construções em que a agressão é naturalizada, em especial entre os meninos, como a reprodução do machismo, da homofobia, do racismo, entre outras, em que sensações de frustração, de medo, de raiva e todas outras geradas no confronto de ideias e das relações só encontram esse meio de ser externalizadas pelo empurrão, socos, chutes ou xingamentos. Com relação ao gritar em sala de aula, por parte das professoras para tentar o controle de turma, a resolução de conflitos, e transmissão dos conteúdos e informações, refletimos como essas atitudes as adoecem física e emocionalmente pelo desgaste diário com turmas com mais de 20 crianças, em dois ou três turnos de trabalho é reflexo da desvalorização da profissão e manutenção de práticas obsoletas. Novas práticas vem surgindo e convém melhores pesquisas para encontrar outros métodos.

Ainda na relação do grito, agora voltada para as crianças, pode ser um ato de desespero pela invisibilização de suas ideias, vontades e pensamentos. Quais marcas são construídas em seus corpos com essas violências?

Com as violências identificadas, questionamos se a construção de sentido acerca da escola fica comprometida. Dentro desse espaço estruturalmente excludente e racista, os sentidos e significados de fato transmite sua importância no desenvolvimento de habilidades e competências. As crianças entendem a importância do período escola?

Dessa forma, o relato de experiência, elaborado a partir de anotações e da memória contribuiu sobremaneira para relacionar as concepções teóricas às observações e sensações da prática, formando na futura pedagoga um alicerce para agir na ampliação de conhecimentos específicos a respeito do tema pesquisado e outras defasagens identificadas ao longo do projeto, em cada atividade falha e exitosas.

Investigamos ainda, com vista em compreender como o sistema educacional ainda afasta o sujeito do seu corpo e como podemos reconectar o mundo vivido com amparo na fenomenologia para que as experiências de vida sejam trabalhadas em sala de aula na busca de diminuir as violências e compreender o que as geram e como dar vazão a elas a partir de outras linguagens, na perspectiva de que as relações e conhecimentos desenvolvidos em sala de aula tenha mais sentido para cada pessoa envolvida, em especial as crianças.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Antulio José de; BONADIMAN, Claudia; GUTIERRES, Ivenis Rosa Magalhães; SOUZA, Aparecida Amelia de. A influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica. **Revista Científica de Pedagogia**, n.21, 2013.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida, ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n.02, jun. 2013, p. 15-41.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Pibid** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. jan. 2020. Disponível em <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>
- KATZ, Helena. Para ser contemporâneo da biopolítica: corpo, moda, trevas e luz. *In: **Corpo, moda e ética**: pistas para uma reflexão de valores.* (Orgs) – São Paulo: Estação das letras e cores, 2011. p.17 – 26.
- KATZ, Helena. Por uma teoria crítica do corpo. *In: **Corpo e moda**: por uma compreensão do contemporâneo.* (Orgs) – Barueri: Estação das letras e cores Editora, 2008. p.69 -74.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003, p. 194.
- LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. Tradução Sonia Fuhrmann. 6. ed. Pretópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Maoura. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre o conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>
- OLIVEIRA, Hélvio Frank. A bagagem do pibid para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Tra. Ling. Apli.**, Campinas, n. 56, p. 913-934, set./dez. 2017.
- PIBID/CAPS/UNILAB. **Subprojeto do PIBID**: Letras/Pedagogia-BA, 2018.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2011.
- ROMAGNOLLI, Camila, SOUZA, Sara Lins de, MARQUES, Rodrigo Andrade. **Os impactos do PIBID no processo de formação inicial de professores**: experiência na parceria entre educação básica e superior. Universidade de Sorocaba: Seminário Internacional

de Educação Superior, 2014.

ROXO, Lucas Costa. Fenomenologia e educação: uma crítica à redução da pedagogia a metodologia. **PERI**, v. 2, n. 2, p. 106-118, 2010.

SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas. Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 59-64, jan./jul. 2011.

SILVA, Soraya Sousa Gomes Teles, GUZZO, Raquel Souza Lobo. Escola, família e psicologia: diferentes sentidos da violência no ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 23, p. 1-9, 2019. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572019000100314&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100314&lng=pt&nrm=iso)