

Corpo, Yoga e Formação Continuada de Professoras: experiências e sensibilizações

Fernanda Rossi¹
Mônica Caldas Ehrenberg²

¹Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru/SP – Brasil

²Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

RESUMO – Corpo, Yoga e Formação Continuada de Professoras: experiências e sensibilizações. Analisa-se a potencialidade das experiências com o yoga na formação continuada para as ressignificações da corporalidade de professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa qualitativa 45 professoras de Educação Física, Pedagogia, Arte e Educação Especial, de uma cidade do interior paulista, com dados gerados por meio de grupo focal e questionário. Evidenciou-se que as experiências corporais, como o fio condutor do processo formativo, contribuem para a diluição das fronteiras entre o vivido e o ensinado, entre o cognitivo e o sensível, potencializando às professoras a expansão da compreensão de si e da relação com o outro, de modo a reverberar na formação pessoal e profissional docente.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores e Professoras. Educação Básica. Corpo. Yoga.

ABSTRACT – Body, Yoga, and Continuing Teacher Education: experiences and awareness. This study analyzes the potentiality of experiences with yoga in continuing teacher education for the reinterpretation of the corporeality of Kindergarten and Elementary School teachers. This was a qualitative research with 45 teachers of Physical Education, Pedagogy, Art and Special Education, from a city in the interior of São Paulo, with data generated through a focus group and questionnaire. Bodily experiences, as the guiding line of the training process, were shown to contribute to the blurring of the boundaries between what is experienced and what is taught, between the cognitive and the sensitive, enhancing for teachers the expansion of their understanding of themselves and the relationship with the other, in order to reverberate in personal and professional teaching profession.

Keywords: Continuing Teacher Education. Basic Education. Body. Yoga.

Introdução

How beautiful could a being be (Veloso, 1997).

O título da canção que Moreno Veloso fez para presentear o pai, Caetano, inaugura nossas reflexões neste texto. Quão belo poderia ser um ser? Ser é verbo; verbo é ação, movimento; movimento é corpo; ser, portanto, é corpo. Pois quão belo poderia ser (é) um ser (professor/professora) que se expressa, se movimenta, experiencia e (se) constrói de corpo inteiro. Propomos, neste texto¹, estabelecer a interlocução entre o corpo, as experiências corporais na formação docente e o ser professora².

Corpo. Expressão que congrega reflexões – o que é corpo? –, intervenções – pode-se melhorar o corpo? –, negações/privações – o que não pode/não deve o corpo? –, potencialidades – o que pode o corpo? Refletir sobre o corpo é estar diante de incertezas, pluralidades, ambiguidades, mutações, complexidades. Corpo é inteireza e ao mesmo tempo inacabamento. É político, social e afetivo. O corpo não é dado, o corpo é feito (faz-se o corpo): o corpo mulher, corpo criança, corpo homem, corpo transgênero, corpo não-binário... É singular e múltiplo. Materializado, mas não meramente uma espécie natural: corporifica possibilidades culturais e históricas assumindo significados de seu contexto. É uma materialização que não cessa de se transformar. Refletir sobre o corpo é refletir sobre os corpos, no plural. Como contribui Le Breton (2012, p. 26), “[...] o corpo parece explicar-se a si mesmo, mas nada é mais enganoso”.

Para além de sua anatomia e fisiologia, o corpo é uma estrutura social e simbólica, fonte de representações e do imaginário social (Gomes, 2002; Le Breton, 2012). O corpo é a condição de nossa existência. Antes de qualquer coisa, a existência humana é corporal. Logo, todas nossas ações são corporais, considerando a interdependência dos nossos pensamentos, de nossas emoções e dos sentidos do nosso corpo (Le Breton, 2012).

Isto posto, cabe superar a dualidade corpo-mente/razão/consciência, em uma sociedade, como reflete Silva (1999), que se apresenta altamente racional e alicerçada nesse dualismo, no qual as atividades mentais predominam, e desconsideram-se os atravessamentos da nossa existência.

A educação, como um fato social, suscita que a formação docente não pode abdicar de uma condição de existência corporal que permita apropriar-se de conhecimentos intelectuais ou cognitivos, sem considerar o ser corporal que o professor, a professora é, pois, como reconhece Le Breton (2019), o corpo produz conhecimento. Sendo a própria razão de ser do vínculo social, o corpo não é mero receptáculo da língua e meio da comunicação, mas ele próprio é a produção e a expressão de todo um sistema simbólico e de uma ordem de significados. “O corpo é um ‘projeto inscrito no mundo’: seu movimento também é conhecimento e sentido prático” (Le Breton, 2019, p. 51).

Com esses pressupostos, refletir sobre o corpo no contexto da formação docente é compreender o ser professora, o ser professor, em sua extensão e inteireza, agentes de uma educação e de construção de um corpo, próprio e de alunos e alunas, em gestual constante de transformação. Lembrando que a educação, corrobora Le Breton (2019), dá forma e modela o corpo, os movimentos, as expressões faciais, fazendo das atuações humanas a criação de sentidos perante os outros.

Contudo, ainda é pouco observada a ênfase nas experiências corporais de professoras e professores integradas aos processos de formação continuada. Como ressaltam Ehrenberg e Neira (2018, p. 124), vivenciar corporalmente propostas formativas significa “[...] colocar os corpos em ação, produzindo conhecimentos”, e as experiências sensíveis mediam as relações com os outros (Le Breton, 2019), incluindo as relações pedagógicas. De acordo com o referido autor, o ser humano está afetivamente presente no mundo (Le Breton, 2009), sendo assim, considerar a experiência sensível significa reconhecer que as pessoas se inserem no mundo com e por emoções e não são apenas atravessadas por elas. As relações entre as pessoas, entre as pessoas e o mundo, com as coisas, com o tempo, com o espaço, influenciam e são influenciadas por acontecimentos fazendo com que as experiências, por mais racionais que possam parecer, sejam envolvidas e imbricadas pela afetividade. As experiências sensíveis são compreendidas por nós como experiências sociais que permitem dar voz, além de oferecer escuta, para as afetividades serem protagonizadas durante o processo de formação.

Compreendemos, nesse esteio, que a formação se configura como um elemento multidimensional que não se esgota nas questões acadêmico-científicas, mas incide igualmente nas dimensões atitudinais e emocionais (Rossi, 2013).

Com essas perspectivas, nosso objetivo, neste artigo, é analisar a potencialidade das experiências com yoga na formação continuada para as ressignificações da corporalidade de professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, no contexto de um programa de formação continuada, situando nossa reflexão sobre o corpo na interseção com o tema das experiências corporais e pelos contornos da corporalidade, buscamos, com um grupo de professoras, valorizar os múltiplos corpos em suas experiências com o yoga como potência de ressignificação de si e do fazer pedagógico. Acreditávamos que a experiência sensível e crítica com o yoga, concebendo o corpo-sujeito que constrói sua história e o corpo em sua totalidade na construção da docência, contribuiria para a compreensão da importância da experiência corporal para o *ser* professora e, entrelaçadamente, para a formação da criança.

Assim, ao trazer as experiências corporais, dotadas de sensibilidade, inteligência e afetividade, compreendendo o corpo em sua totalidade, para o centro da formação continuada, sobretudo na contemporaneidade em que o corpo é visto como acessório da presença ou um entrave para o pensamento (Le Breton, 2013), avançamos na perspecti-

va de conceber o professor, a professora, como um ser total, em busca da superação da dicotomia corpo e razão na profissão docente, focando as intensidades do corpo, como destaca Silva (2014).

O arcabouço teórico da sociologia e da antropologia do corpo de David Le Breton e autoras e autores que se debruçam no estudo do ser como corpo em sua totalidade, em sua corporalidade e experiência, como Ana Márcia Silva, bell hooks, Jorge Larrosa e outras(os), nos trazem contribuições para reforçar – sem a pretensão de esgotar tema tão rico e profícuo – a construção do pressuposto de que as experiências corporais, o sentir e o refletir sobre o que essa experimentação provoca, no contexto da formação continuada, podem superar a construção de conhecimentos desprovidos de corpo na docência.

Os Caminhos da Formação e da Reflexão Docentes: percurso metodológico

Neste estudo, baseamo-nos nas construções de um programa³ de formação continuada, denominado *Corporeidade e Yoga na Escola*, que desenvolvemos no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru, com professoras em exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vinculadas ao Sistema Municipal de Educação de Bauru/SP.

A formação consistiu em situar a corporalidade e as experiências corporais como fundamentos para os conhecimentos produzidos. Com base nos conhecimentos filosófico-práticos do yoga, valorizando os múltiplos corpos em suas experiências de movimento como potência de ressignificação de si e do fazer pedagógico, conduzimos estudos e vivências relacionando corpo e educação.

O yoga foi escolhido pelos idealizadores do programa como a manifestação a ser mediada na formação continuada pelo seu potencial de ampliar as possibilidades de vivência corporal de professoras e crianças, considerando seu pressuposto do ser em sua integralidade.

No período de 2015 a 2017 foram desenvolvidas três turmas de formação. As duas primeiras tiveram duração de um ano e meio, sendo o período de curso organizado em três semestres/módulos, totalizando carga horária de 120 horas. A terceira turma foi desenvolvida em um ano, com dois semestres de curso e carga horária de 80 horas. A periodicidade dos encontros foi semanal, com duração de duas horas e meia.

As atividades desenvolvidas nos encontros consistiam em um momento destinado às experiências com as posturas do yoga, à atenção para a respiração e à reflexão em torno dos fundamentos filosófico-práticos do yoga. Em um segundo momento, nas rodas de conversa, eram discutidos estudos relacionados ao corpo, docência e infância. E, no decorrer da formação, fomos incluindo a elaboração de propostas educativas com o yoga no contexto escolar e a socialização das ações das professoras com as crianças de suas turmas. Por fim, os encontros

eram finalizados com o terceiro momento dedicado às experiências de relaxamento e meditação guiada. As agentes formadoras e pesquisadoras interagiam e participavam/criavam com as professoras as propostas formativas.

O grupo de participantes neste estudo totalizou 45 professoras que concluíram todos os módulos do processo formativo e prontamente aceitaram o convite para participar do processo de pesquisa. São professoras com idades entre 29 e 60 anos e tempo de atuação na educação básica de 3 a 33 anos. As professoras pedagogas, atuantes na Educação Infantil⁴, representam 80% das participantes (36 docentes). E as demais participantes, nove professoras, atuantes no Ensino Fundamental (anos iniciais), são cinco professoras de educação física, três de arte e uma da educação especial.

Todo o processo teórico-metodológico da formação e da investigação foi fundamentado na pesquisa-ação⁵, em um movimento de ação e reflexão constante, envolvendo o grupo em uma construção coletiva (Elliott, 1998; Imbernón, 2019). A abordagem qualitativa contribuiu para reforçarmos o princípio da valorização da “[...] maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo” (André, 1995, p. 17), com o objetivo de compreender o mundo na visão das professoras (Bogdan; Biklen, 1999). O paradigma da pesquisa qualitativa (Alves-Mazzotti, 1999) e a pesquisa-ação (Imbernón, 2019) têm promovido mudanças significativas nos rumos das pesquisas educacionais, sendo que algumas têm assumido como foco a valorização de concepções e saberes da experiência dos docentes. Em nosso percurso, nos preocupamos com as concepções, opiniões e valores de cada professora participante, assim como a compreensão do grupo como parte constituinte da profissão docente.

Assumimos, no processo de formação e de análise, a relação dialógica eu-tu em busca de um nós que não esvaziasse o eu, tampouco o transformasse em objeto de formação, concebendo a professora como reprodutora de conhecimentos e práticas ditadas pela universidade. Portanto, usamos, neste texto, a primeira pessoa do plural porque, ao nos envolvermos com a formação, nossas experiências com o grupo de professoras e agentes formadoras tecem esta escrita, além de nos deslocarem e nos situarem. Deslocam-nos a outros pensares e a outros lugares. Situam-nos em um exercício pessoal e coletivo de pertencimento, em um *continuum* de aprender e de sentir. Conforme explicita Silva (2014), as ações humanas devem ser compreendidas como expressões ao mesmo tempo individuais e coletivas que vão se constituindo e se manifestando politicamente.

Para a manifestação das expressões das docentes e a geração de dados para a pesquisa, realizamos sessões de grupo focal e aplicação de questionário. As discussões no grupo focal possibilitaram compor um quadro de concepções das professoras mediante reflexões críticas em grupo e compreensão coletiva dos temas abordados, e permitiu às docentes, ao mesmo tempo, compartilhar diferentes visões sobre as questões em análise. Para Gatti (2005, p. 9), o trabalho com o grupo focal

“[...] permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”. Pretendíamos promover *insights*, como ressalta Morgan (1997), na medida em que as participantes, ao expressarem suas opiniões e sentimentos, pudessem se dar conta de crenças e atitudes presentes em seus comportamentos, bem como aquelas presentes nos comportamentos dos outros, compartilhando diferentes visões de um mesmo fenômeno.

Nessa acepção, a perspectiva para a constituição do grupo, recolha e análise dos dados foi a sociológica, pois, como pertencentes a um grupo profissional, a intenção foi valorizar as percepções de si sem desconsiderar a interação entre as professoras e a identificação mútua como docentes. Mediante essa abordagem, motivando as participantes a refletirem sobre sua formação pessoal e profissional no contexto vivido, foram realizadas três sessões de grupo focal, uma ao final de cada turma de formação, com aproximadamente 15 professoras em cada. As professoras participaram apenas uma vez do grupo focal, juntamente ao seu grupo de formação. A duração de cada sessão foi entre uma hora e uma hora e meia, e as sessões foram registradas em áudio, sendo, posteriormente, transcritas na íntegra.

As professoras tinham liberdade para expressar quaisquer temas a partir da questão disparadora da experiência na formação, sendo que, dos aspectos que emergiram, consideramos, neste artigo, especialmente as percepções em relação às vivências corporais, as concepções de corpo e as percepções de si e na relação com o outro, construídas com as experiências corporais e a reflexão da corporalidade.

Para complementar o conjunto de informações, questionários puderam enfatizar a particularidade da reflexão individual e, ainda, a expressão de ideias e sentimentos pelas participantes que poderiam, considerando a dinâmica de grupo focal em função da exposição coletiva, se sentir mais confortável para registrar neste documento. Aplicado ao final da formação de cada turma, após a sessão de grupo focal, os dados gerados pelo questionário contribuíram para as reflexões neste artigo com as temáticas da inserção das experiências corporais no programa e a percepção de si e do outro após as experiências formativas.

Os dados complementares gerados foram analisados conforme pressupostos da análise de dados qualitativos em educação (Triviños, 1987), por meio da elaboração de categorias *a posteriori*, na qual foram identificadas as unidades de sentido nos dados gerados, visando agrupar as ideias e elementos em torno de um conceito para constituir as categorias. Então, proceder com as descrições e interpretações, considerando, como preconiza Gomes (2001), que análises e interpretações constituem o mesmo movimento de voltar o olhar para os dados da pesquisa.

Como resultado desse processo, os dados são analisados em duas categorias: ressignificações da corporalidade e reconhecimento como seres corporais; e reconhecimento de si, de si no mundo e da relação

com o outro, em diálogo com os pressupostos da teoria antropológica e sociológica do corpo, de David Le Breton (2009; 2012; 2013; 2019) e estudos de Ana Márcia Silva (1999; 2014), bell hooks (2013), Jorge Larrosa Bondía (2002; 2011), dentre outros(as), que propõem delineamentos do corpo em múltiplas dimensões. Esses campos de estudos preocupam-se em compreender “[...] as lógicas sociais e culturais que envolvem a extensão e os movimentos” humanos (Le Breton, 2012, p. 7), concebendo o corpo não como objeto de cultura, mas produtor de sentidos. Esperamos, assim, promover uma incursão no entrelaçamento entre corpo, cultura e sociedade, ao considerar que o corpo e as experiências corporais configuram-se como condição e sentido da existência humana; logo, condição e sentido da formação e da atuação docentes.

O Corpo na Formação Docente: entre experiências, reconhecimentos e reverberações

Neste estudo, tratamos do corpo e da corporalidade de docentes como coletividade; e, da mesma forma, do corpo e da corporalidade da professora em suas singularidades. Não pretendemos pensar sobre um corpo meramente universal, mas um corpo situado, dotado de significados sociais e culturais, pois: “No fundamento de qualquer prática social, como mediador privilegiado e pivô da presença humana, o corpo está no cruzamento de todas as instâncias da cultura, o ponto de atribuição por excelência do campo simbólico” (Le Breton, 2012, p. 31).

Ao problematizar o corpo e as experiências corporais como atitude existencial e condição da construção de conhecimentos na formação docente em uma perspectiva sensível que expressa o corpo em sua totalidade, potencializou-se a expansão da compreensão de si e de sua relação com o outro. Nesse sentido, as reflexões construídas perpassaram/desvendaram as ressignificações da corporalidade, o reconhecimento de si e de si no mundo.

Professoras em Formação: ressignificações da corporalidade e reconhecimento como seres corporais

Na herança do pensamento ocidental, fortemente influenciado pela filosofia cartesiana, o corpo humano é apenas um elemento específico da mecânica geral do mundo, discernível das outras mecânicas somente pela singularidade de suas engrenagens, sendo o sujeito definido pelo *cogito*. A consequência dessa formulação do pensamento esvaziado do corpo, com o desligamento da inteligência do ser da carne, e com o corpo separado do mundo que lhe atribui significação, foi o prolongamento histórico da dissociação implícita do ser de seu corpo, despojando esse último de valor próprio e gerando o corpo entendido como diferente de si (Le Breton, 2012). Assim, o corpo foi promovido a objeto de conhecimento pela sua separação daquilo que é o não-corpo, e esse corpo-objeto tornou-se propriedade do sujeito e não o próprio sujeito (Silva, 2014).

Esse entendimento é expresso pelas professoras, que reconhecem a dicotomia corpo e mente que perpassa a nossa existência no pensamento ocidental: “A gente vive uma desconexão, mente, corpo, ser humano [...] toda essa cobrança, tudo envolve o intelectual, como se o cérebro e o corpo fossem desvinculados” (Professora Elza, GF⁶, 2016).

Le Breton (2013), na recusa de tal dualidade psicofísica e aproximando-se do pensamento de Baruch Spinoza, quer superar o dualismo contemporâneo, que opõe o ser a seu corpo, já que as ações que tecem a trama da vida, do cotidiano ao público, envolvem a mediação da corporalidade. Enfatiza o autor que tal dissociação encontra consequências no entendimento do corpo como um entrave em algumas correntes da tecnociência ocidental, que empreendem um imaginário dedicado a consertar ou a transfigurar esse corpo – essa pobre máquina. O discurso científico contemporâneo instrui as intervenções no corpo por constatar a sua precariedade – da carne, que adocece, envelhece, morre –, bem como a sua imperfeição na apreensão sensorial do mundo. “Esse discurso do descrédito censura o corpo por sua falta de domínio sobre o mundo e por sua vulnerabilidade”, fazendo com que entusiastas dessa área esperem ansiosamente pelo “tempo do fim do corpo” (Le Breton, 2013, p. 16), um corpo pós-orgânico ou pós-biológico, por exemplo, para poder remodelar, controlar, “imaterializar” o sujeito (Le Breton, 2013, p. 17), o que tenderia a redefinir as condições de existência e reduzir o corpo a uma máquina da mais alta perfeição, tornando-o cada vez menos necessário para o desenvolvimento e reprodução da vida.

À medida que o corpo se transforma cada vez mais em corpo-máquina, produz-se um corpo sem sujeito e sem afetos, o corpo-bricolagem do extremo contemporâneo, que oscila entre a vontade de potência e o narcisismo (Le Breton, 2013). De fato, não há, na contemporaneidade, apenas o desprezo pelo corpo, prevalece uma ambivalência, o gozo por um lado e o desprezo ao encontro do corpo por outro, enfatiza o autor.

A fragmentação corpo-mente atravessa o sistema educacional, da formação docente ao ensino nas escolas. Quanto à primeira, pouco se volta o olhar para o ser professora: “Muitos cursos focam no aluno. E o que a gente está fazendo para esses professores? A gente tem que trabalhar o ser humano porque tudo está cada vez mais fragmentado” (Professora Cecília, GF, 2016), relata a professora Cecília ao se referir às suas experiências de formação continuada.

A professora Elza (Q, 2016) reforça essa percepção, ao afirmar que, em 20 anos de docência, nunca participou de uma proposta de formação continuada que concebesse o professor como “ser integral”. Assim como a professora Leila (GF, 2016): “[...] nós somos presenteados, porque em quase 20 anos de prefeitura, realmente, nunca tivemos esse olhar para o ser humano, para o educador”. A professora Mel (GF, 2016) ainda traz a dicotomia entre teoria e prática presente nas formações: “Os cursos são muita teoria e a gente não vê a prática no dia a dia. Nem esse ser no mundo que percebe”.

Em pesquisa anterior, docentes da Educação Infantil, participantes da formação continuada proposta por Reis e Ostetto (2018), apresentaram indícios para as autoras situarem, como elemento significativo da mudança educativa e de articulação entre teoria e prática, a atitude – de estar aberto(a), de aprender, de centrar no ver/pensar os fazeres. Ainda, a experiência compartilhada entre os pares, como parte integrante e significativa da formação continuada, permitiu que professoras e professores pudessem situar as teorias na realidade. Acrescentamos, como encontramos no desenvolvimento de um programa de formação continuada Ehrenberg e Ayoub (2020), que o movimento de romper a lógica de separação entre teoria e prática encontra ressonância em um entendimento não dicotomizante entre gestualidade e pensamento.

Como nos lembra Gomes (2002), o corpo é a junção e sobreposição das crenças e dos sentimentos que constituem o fundamento da vida social e de sua natureza e materialidade: “Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico” (Gomes, 2002, p. 41). Para Soares e Terra (2007, p. 102, grifos das autoras), “[...] remetido ora à natureza, ora à cultura, o corpo é mesmo lugar sensível dessa delicada interconexão. Ou, talvez ele seja mesmo o testemunho mais verdadeiro de que sua *natureza* vem sendo, na longa duração, *cultural*”. Corrobora Rodrigues (2005) que o corpo, se socialmente construído, é relativo e histórico. O biológico e o cultural são conceitos e o corpo humano não é um objeto que apresenta dois lados, um fixo e biológico e outro variável e cultural, mas apenas um: é o corpo.

Mas, “[...] a tentativa de unificar/conceber o sujeito como ser integral e não fragmentado, ora como mente, ora físico, é de fato um desafio”, reflete a professora Mari (GF, 2016). As políticas públicas para a formação de professoras e para a Educação Básica, bem como a organização escolar, tendem a situar os conteúdos de uma maneira disciplinar, em uma lógica quantificável e cumulativa de transmissão, de modo que as experiências de si (corporais), as sensibilidades e as percepções, que fomentam nossas capacidades sensíveis e estéticas, inclusive na relação com o outro, não encontram espaço para ressoar em nós como professoras e como pessoas.

Tais lógicas inserem, delegam e levam a professora da Educação Básica a aquiescer no cumprimento de planos de ensino imersos em relações descorporificadas, e relegam ao corpo o lugar de corpo abjeto, para todos – docente e discente –, subsumido a uma estrutura estanque e puramente racional, adensada na separação entre pensamento e sujeito encarnado.

Le Breton (2013) reforça que a concepção de corpo como matéria indiferente ou simples suporte da pessoa, na contemporaneidade, o coloca em um lugar ontologicamente distinto do ser, uma matéria-prima sem uma raiz de identidade e na qual essa identidade se dilui. Esse corpo-máquina, fragmentado, tem seus movimentos restritos à produtividade material, padronizados, e se afasta da perspectiva subjetiva do

ser, enfraquece sua relação dialética com o mundo, sua singularidade expressiva, sua corporalidade em sua humanidade.

O percurso de experiências corporais e reflexões na formação continuada encaminhou as professoras para a construção de um entendimento de corpo para além de tais fragmentações, quando puderam se perceber como seres corporais totais: “[...] essa questão também da percepção, de você se perceber, que você tem um corpo. Você não tem só uma cabeça, você é um corpo” (Professora Lila, GF, 2017); “[...] e essa questão dos valores, não dá mais pra você fazer as coisas desconectadas, não pensar no ser humano como um todo. Foi um ganho a percepção disso, das coisas estarem ligadas e avançar em outros pensamentos, voltar pra esse ser humano como um todo” (Professora Paula, GF, 2017). As reflexões das professoras confluem com os apontamentos de Le Breton (2019), ao destacar que o corpo não é mera parte do sujeito ou uma matéria passiva, seja a serviço da vontade ou um obstáculo da comunicação, é antes uma inteligência do mundo, uma teoria viva no ambiente social.

Nossa compreensão de corpo e experiência corporal é assumida tendo o fio condutor da corporalidade não como um conceito ou definição estática, mas como uma forma de compreender que o corpo – que se move, que se expressa – é um corpo por inteiro, que se produz e se manifesta na intercessão entre o domínio da natureza e da cultura (Oliveira, 2005). A corporalidade é “[...] a materialidade corpórea em sua forma dinâmica de expressão humana” que congrega a unicidade do ser ao mesmo tempo que é compartilhada por todos e, por isso, “[...] é um conceito que se encontra carregado de intencionalidade como toda ação humana o é, em sua dimensão política” (Silva, 2014, p. 16).

Ser corpo é movimento, é gesto, é expressão, é pensamento, como refletem os relatos das professoras: “[...] não somos apenas intelecto, somos corpo inteiro, somos ação, movimento e tudo está interligado, e ter consciência corporal é de fundamental importância” (Professora Lenu, Q, 2017); “[...] quem começa a ver por outras filosofias, outras vertentes, já sabe que não é por aí, que tudo tem que estar conectado” (Professora Conceição, GF, 2016).

Complementa Silva (2014) que, epistemológica e profissionalmente, a corporalidade, por reunir as manifestações corporais, as percepções de corpo, movimento e ambiente, oferece possibilidades profícuas de respeito à inteireza humana e experiências significativas quando presente/mediada pela ação pedagógica.

Logo, é preciso compreender que nós somos corpo e respeitar o próprio corpo, afinal, não somos máquinas e temos limites, reiteram as professoras Francisca (Q, 2017): “Aprendi a estar muito mais atenta à minha postura, a ter cuidado e respeito com meu corpo” e Giovana (GF, 2017):

Fui percebendo meu corpo, né? Meu eu, eu sou o corpo, eu sou pé no freio, sabe? Menos, respeita seu corpo, seus limites. Foi muito importante para eu aprender a respeitar meus limites. Não sou uma máquina, tenho

que trabalhar, respeitar, tenho que respirar, a gente esquece disso, não é? De se respeitar, se colocar um limite também.

Assim expressou uma professora: “Essa questão do autoconhecimento, da percepção do corpo foi fantástico, uma descoberta maravilhosa, e a gente saber que esse é um processo” (Professora Paula, GF, 2017). Como reconhecem Ehrenberg e Ayoub (2020, p. 11), os resultados da formação continuada que as autoras desenvolveram permitem refletir que “[...] a mudança não é determinada, mas sim construída, vivenciada e conquistada”. É justamente a consciência de si como ser inacabado que nos inscreve em um permanente movimento de busca, situando nossa presença no mundo (Freire, 2002), sendo que “[...] o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo”, sendo que nosso lugar social é estabelecido por sua mediação no espaço e no tempo (Gomes, 2002, p. 41).

Diante dos relatos, temos que o olhar das professoras para si em sua integralidade perpassou pela percepção do corpo próprio, ultrapassando a esfera do biológico ou da fragmentação, compreendendo-se como o ser corporal que é e não corpo-suporte ou máquina produtiva, mas um corpo que se respeita, que tem seus limites, que se conhece.

A experiência corporal e o encontro consigo podem gerar situações de sofrimento, choro, angústia. Para a professora Denise, olhar para si mesma a fez rememorar experiências doloridas, talvez já encobertas. Depreende hooks (2013, p. 124) que mobilizar a experiência pode acarretar em um processo de sofrimento por ser esse “[...] um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele”. Para Larrosa Bondía (2002) somos, como sujeitos da experiência, sensíveis ao que nos acontece e que, de algum modo, produz afetos, inscreve marcas, resulta em efeitos no que sentimos, no que sabemos e no que queremos.

O lugar da experiência, portanto, é complexo, porém é uma posição privilegiada, elucidada hooks (2013, p. 124), mesmo que não seja a única mediante a qual o conhecimento é possivelmente produzido. Por isso, precisamos nos engajar em múltiplas formas de reunir conhecimento de modo pleno e inclusivo. É como uma receita de culinária, reflete a autora: “[...] imaginem que estamos fazendo pão. Temos todos os ingredientes menos a farinha. De repente, a farinha se torna a coisa mais importante, embora sozinha ela não sirva para fazer pão. É uma maneira de pensar sobre experiência em sala de aula” (hooks, 2013, p. 124) – e na formação docente, complementamos.

É possível tecer uma relação constitutiva entre as ideias de experiência e de formação, na ótica de Larrosa Bondía (2011), propiciando pensar outros possíveis, já que a experiência nos forma e nos transforma. Desse modo, no processo formativo, pudemos trilhar caminhos para/com a professora que “[...] faz a experiência de sua própria transformação [...] a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações” (Larrosa Bondía, 2011, p. 7) e de sua corporalidade.

Para finalizar as reflexões deste eixo e incitar as seguintes, que estão voltadas para o reconhecimento de si, de si no mundo e de sua relação com o outro, trazemos o relato da professora Miriam que aponta que “[...] o mundo hoje, essa rapidez, tudo que é exigido do ser humano... então conseguem deixar de lado o corpo, não ter essa importância, só as ideias importam” (Professora Miriam, GF, 2017). Assim fazemos para nos referirmos à rapidez e fluidez da contemporaneidade, em alusão à liquidez constatada por Bauman (2009), que nos leva a racionalizar e otimizar todas as nossas ações. Larrosa Bondía (2002) enfatiza a dinâmica da vida contemporânea – excesso de informações e de trabalho e a escassez de tempo – como elemento enfraquecedor para construir experiências, pois muitas coisas nos passam diariamente, porém poucas nos marcam como experiência.

E na educação, na formação docente, quais experiências estamos construindo? Que tempo estamos dedicando a nós professoras e professores como seres corporais, completos e afetivos? Quais oportunidades de vivências nos são oferecidas, e que nós nos permitimos, para nos percebermos, para construirmos nossas experiências e sensibilidades? Para refletir sobre essas questões, apresentamos as experiências corporais na formação continuada como formas de sensibilização na docência.

Experiências Corporais como Sensibilização para o Reconhecimento de si, de si no Mundo e da Relação com o Outro

Com o processo experiencial e reflexivo que oportunizamos no programa, buscamos as tessituras entre a formação docente e a corporalidade. Nesse processo, que compõe manifestações que visam experiências sensíveis e a reflexão crítica do ser e sua expressão no mundo, trabalhamos especificamente com o yoga.

A corporalidade e suas manifestações, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as atividades circenses, atividades de conscientização corporal, entre outras, integram essas experiências sensíveis, constituindo formas de expressão, de linguagem dotada de sentidos e significados (Ehrenberg, 2014; Silva, 2014; Ehrenberg; Ayoub, 2020). Compreendidas como elementos da cultura com profundo enraizamento e expressos no e pelo corpo, configuram-se como práticas sociais, pois estão intrinsecamente ligadas à realidade.

O yoga, conhecimento milenar filosófico-prático, possibilita potencializar a percepção de si como ser corporal, o autoconhecimento, a experimentação corporal estética e ética. Essa manifestação corporal envolve o ser humano em sua totalidade, tendo como pressuposto a união. Desse modo, as ações e reflexões são propostas de modo integrado às posturas (*ásanas*), desafiadoras para manter-se em equilíbrio, resistência e alongamento, cujo foco é na consciência corporal; aos princípios filosóficos (*yamas* e *nyamas*), que enfatizam comportamentos e atitudes com a verdade, a não-violência, o desapego, a perseverança, o

estudo de si, entre outros; e às práticas de respiração (*pranayamas*) e de concentração e meditação (*pratyahara*, *dharana* e *dhyana*)⁷, que silenciam pensamentos e relaxam, potencializando a auto-observação. Tais aspectos nos direcionam a refletir sobre nosso lugar no mundo, a ampliar o autoconhecimento com o entendimento sobre nossas emoções e ações, construindo valores e atitudes que incidem sobre a percepção mais consciente e respeitosa de nós, a valorização do outro e do nosso entorno.

Para essa construção, os encontros eram organizados em torno de uma experiência com os *ásanas*, para despertar às potencialidades do corpo e suas percepções. Os *yamas* e *nyamas* eram refletidos tanto durante a vivência dos *ásanas* quanto em momentos destinados ao diálogo em grupo. *Pranayamas* permitiam, nesses processos, a expansão da energia vital com a consciência da respiração e, conseqüentemente, a consciência de cada gestualidade e de seus efeitos na corporalidade, com a construção mais harmoniosa dos pensamentos. No momento de conversas, debatíamos produções textuais e audiovisuais relacionadas aos aspectos históricos, sociais, culturais e filosóficos do corpo, ao ser professora, à educação, ao ser criança e às especificidades da infância. Mobilizávamos, assim, uma formação pessoal articulada à profissional, visando inserir essa manifestação corporal na escola, de modo que propiciasse às crianças a vivência do yoga e, com ela, que a corporalidade infantil e a percepção de si pudessem ser potencializadas, trazendo em seu bojo a relação com o outro e com o mundo.

Finalizávamos os encontros com experiências de relaxamento e meditação guiada. As pausas são valorizadas no yoga como formas de introjeção do vivido e dos estados de consciência. Por fim, outra ação presente em nossos encontros consistia na elaboração de propostas educativas com o yoga para as crianças e na socialização das ações das professoras com suas turmas nas escolas, em um constante compartilhamento do sentir e do agir na docência.

As experiências com o yoga assumiam a perspectiva integrada com a atribuição de sentido, como nos propõe Larrosa Bondía (2002; 2011). O autor, debruçado em Walter Benjamin, ressalta a potencialidade da experiência para o campo educacional, considerando-a como aquilo que nos marca, nos toca e, portanto, gera sentido e transforma nossa vida. É justamente como as experiências corporais modificam, tocam, geram sentidos para a vida e para a profissão docente que constituiu nossa inquietação.

A expansão do reconhecimento de si foi marcante nas manifestações das professoras e passou inicialmente pela própria observação e percepção do ser corporal que são: “Agora, observo mais o meu corpo” (Professora Bianca, Q, 2016); “[...] não me vejo sem este momento especial para mim, onde o foco sou EU” (Professora Raquel, Q, 2016); “Passei a ter um novo olhar com relação ao meu próprio corpo” (Professora Laura, Q, 2017); “Hoje tenho uma visão diferente do meu eu” (Professora Elis, Q, 2016).

No início do processo, as professoras relataram que se sentiam egoístas por buscarem uma formação visando primeiramente ao próprio benefício, à sua experiência corporal, como contou a Professora Anita: “[...] e quando, no primeiro encontro, vocês perguntaram por que eu estava fazendo, eu disse: ‘eu estou, de uma forma meio egoísta, eu vim por mim mesma’” (Professora Anita, GF, 2017). Outra docente indicou: “[...] eu preciso cuidar de mim” (Professora Mel, GF, 2016).

O interesse das professoras pelo yoga corrobora os achados de Antunes, Lagranha, Sousa, Silva e Fraga (2018, p. 244), que concluíram, em estudo de revisão sistemática da literatura, que as práticas corporais integrativas e complementares contribuem, dentre outros, para o processo de autocuidado, pois se preocupam “[...] com que as pessoas compreendam o corpo em sua inteireza, sintam-se melhor no cotidiano”, valorizando as dimensões materiais e imateriais do corpo.

Não obstante, esse movimento de voltar a atenção para si, longe de ser um ato egocêntrico, está relacionado com o autoconhecimento, despertando o indivíduo para o autocuidado, o empoderamento e a autonomia como meio de desenvolvimento pessoal (Mizuno et al., 2018). Ainda, enfatizar o cuidado de si, na atualidade, traz consigo um significado político, com possibilidades de gerar resistências, mudanças, deslocamentos, ser outro do que se é, constituir novos laços sociais, o que nos levaria a pensar e a viver de modo diferente (Rago, 2007).

Foi o que o grupo indicou, pois os novos olhares para o corpo, para o “eu”/para si, ressoaram em olhares para a vida: “[...] foi o momento de focar o olhar para a minha pessoa; um momento de percepção interior, de conscientização do meu próprio ser. O que levou a meu crescimento pessoal e profissional, com um novo olhar para a vida” (Professora Cecília, Q, 2016); “[...] foi um dos melhores, senão o melhor curso que já fiz, pois não cresci somente profissionalmente, mas refleti e aprendi a me olhar, a me respeitar, a me acalmar. Vejo a vida com um novo olhar” (Professora Judite, Q, 2016). A corporalidade contribuiu para a professora Elis (GF, 2016): “[...] meu crescimento pessoal principalmente [...] eu como pessoa. O yoga não veio só colaborar no meu físico, no alongamento, achar os pontos que doem mais e tal, mas me levou a ver a vida de outra forma, mais integrada”.

As construções articuladas entre o pessoal e o profissional, compreendendo as implicações da formação de si para a atuação pedagógica, transcenderam o sentimento inicial centrado na individualidade indicado pelas professoras. Fato que era compreensível naquele momento pois, assim como Ehrenberg e Ayoub (2020) também identificaram, é desafiador para as educadoras voltarem seus olhares para si mesmas, no contexto da formação continuada, sem a intencionalidade imediata de transpor os saberes elaborados nas ações pedagógicas com as crianças nas escolas.

A potência da experiência corporal na sensibilização das professoras revelou, também, a percepção e superação de limites: “[...] vi que não percebia meu corpo, que não sabia que podia fazer alguns movimentos” (Professora Raquel, Q, 2016); “Me surpreendi com a superação

dos meus limites. Tinha a impressão de sair da aula ‘desenrolada’ em todos os sentidos. Trouxe para mim autoconhecimento, aprendizado (Professora Nina, Q, 2016)”. Isso levou, ainda, ao sentimento de empoderamento quanto às possibilidades da corporalidade: “A percepção a respeito do meu corpo e de suas possibilidades me fez repensar, conhecer, perceber” (Professora Rosa, Q, 2016); e a docente Ágata (GF, 2016) enfatizou: “[...] sinto que posso e devo me posicionar mais pela educação, com os dirigentes, com todos”.

Se o corpo está inscrito em relações de poder (Le Breton, 2012), há de se romper com a ideia de ensino institucional como o lugar em que o corpo tem de ser apagado ou passar despercebido, como relatado o vivido por hooks (2013), pois o corpo – professora/professor e aluna/aluno – é conhecimento, é político, é resistência. Sendo assim, torna-se fundamental que o corpo, compreendido como social, plural e, ao mesmo tempo, singular, seja reconhecido não como uma parte da pessoa, mas sim como a pessoa em si, como a professora, o professor, as crianças em si. Ser sujeito é ser corpo.

O corpo, como efeito de uma elaboração social e cultural, constrói-se por suas ações na cena coletiva e, associadamente, pelas teorias que explicam o seu funcionamento (Le Breton, 2012), resultando de contradições sociais e culturais. Por ser atravessado pela subjetividade, encontra-se em um terreno social conflituoso. Explora-se o corpo nas relações de poder e de dominação com a classificação e hierarquização de diferentes grupos étnicos: “[...] ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos” (Gomes, 2003, p. 174). Portanto, o corpo é gerado pela interação de marcadores sociais discursivos de gênero, raça, classe, cultura, entre outros, que não podem ser desconsiderados nos processos educativos.

Como contribui Larrosa Bondía (2002, p. 27), “[...] a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. O autor enfatiza ainda que a experiência nos ajuda a (nos) formarmos ou transformarmos nossas sensibilidades, nossos sentimentos (Larrosa Bondía, 2011). Para as professoras, é preciso tempo, espaços, condições para perceber-se, para olhar para si e para experimentar-se:

Para ver e ser sensível aos problemas precisamos estar bem, em equilíbrio. Ou seja, se autoperceber, sentir como está o seu corpo. Vi o quanto preciso parar para me observar, parar para parar de pensar [...]. Parar um momento da semana e olhar para mim enquanto ser humano, perceber as necessidades do meu corpo (Professora Raquel, Q, 2016).

“O professor não tem tempo mesmo de se perceber, de fazer o movimento. O professor precisa desse momento” (Professora Cecília, GF, 2016). Esse momento na formação continuada revelou-se como uma necessidade para as professoras, sendo que uma delas ainda associou o perceber-se com viver o presente: “Atualmente venho sentindo vontade e necessidade de parar por alguns instantes ou horas para me perceber

melhor. Viver o presente foi um outro aprendizado do yoga. Ainda está longe de mim, mas sei que preciso exercitar todos os dias” (Professora Denise, Q, 2017).

As pausas, para a professora Paula (GF, 2017), atuam como propulsoras do reconhecimento de si que leva à ação: “[...] você ter esses momentos de parada para pensar esse corpo, o que ele consegue fazer. E ver que isso está dentro de tudo aquilo que a gente precisa para se reconhecer e para agir”. O conhecimento sensível, para Le Breton (2019, p. 52), “[...] inscreve o corpo na continuidade das intenções do indivíduo confrontado ao mundo circundante”. Assim, percepção, intenção e ação entrelaçam-se nas relações com os outros.

As vivências na formação eram finalizadas com momentos de relaxamento, meditação e interiorização dos sentidos, valorizando, como pressupõe a filosofia do yoga, o autoconhecimento e, dessa maneira, eram propiciados tempos para o saborear da quietude, para o silenciar. Esse processo resultou na aquietação dos pensamentos das professoras, gerando tranquilidade, serenidade e um voltar à consciência de si, o que imbricou na ressignificação de suas concepções e na atenção às suas ações para com o outro. Corroboram Mizuno et al. (2018) que o encontro com o silêncio pode resultar na auto-observação, desencadeando em uma revisão de valores e ações.

Contribui Oliveira (2009) ao dizer que a dimensão do corpo e do afeto, como forma de comunicação na formação continuada, possibilita o autoconhecimento e a percepção do outro, além do reconhecimento dos entrelaçamentos relacionais do campo da educação, tecidos entre professoras e professores, crianças, gestores e gestoras, comunidade, entre outros envolvidos. Desse modo, as experiências afetivas, em diálogo com as reflexões teóricas, incidiram no autoconhecimento de professoras e professores como pessoas e profissionais.

“Conquistas corporais trazem conquistas emocionais”, destacou a professora Pilar (Q, 2017), evidenciando a relação entre as experiências corporais e as emoções, reforçando que o despertar para o corpo afeta as posturas e atitudes. No contexto sociocultural, traz Le Breton (2012, p. 94), refletir sobre o corpo é compreender essa trama de sentidos que o envolve, contemplando as “[...] lógicas sociais e culturais que [o] atravessam [...], isto é, a parte da dimensão simbólica por exemplo, nas percepções sensoriais, nas expressões das emoções, etc.”, compreendendo-nos na extensão de nossa relação com o mundo, sendo que é pela corporalidade que fazemos deste mundo a extensão de nossa experiência.

Em defesa de que nosso corpo não é um objeto, Le Breton (2019, p. 138) nos permite refletir sobre a dimensão das emoções, ao assumir que o ser humano é atravessado por sentimentos em suas ações, em suas relações com os outros, com os objetos e com o seu meio. Está intrincado e influenciado permanentemente pelos acontecimentos que o tocam. Portanto, estamos afetivamente no mundo, pois “[...] existe uma inteligibilidade da emoção, uma lógica que a ela se impõe; da mesma forma,

uma afetividade no mais rigoroso dos pensamentos, uma emoção que o condiciona”. O pensar e o sentir não são opostos inconciliáveis, como preconiza a ótica cartesiana.

A formação continuada pautada unicamente em conteúdos ou técnicas não contempla uma formação docente plena que resulte na completude do ato de ensinar e na formação dos educandos e educandas. A formação precisa garantir tempo, espaço e situações acolhedoras para que professoras possam vivenciar, falar e refletir sobre si mesmas, sobre o que sentem, sobre o que almejam como seres humanos e sobre o que as afeta, para construir seus afetos.

As experiências corporais são atravessadas por valores éticos e estéticos, expressando modos de ser, de sentir, de agir, em um entranhamento de sentimentos, pensamentos e atitudes: “[...] minha consciência corporal foi aprimorada e uso muito do autoconhecimento e das respirações para tomadas de decisões mais assertivas” (Professora Anita, Q, 2017). As professoras se sentiram mais compreensivas consigo e nas relações com os outros: “Tenho mais autocontrole dos meus sentimentos, estou mais calma e objetiva para lidar com os outros” (Professora Rosana, Q, 2016); “Tranquilidade e quietude passou a fazer parte da minha vida. Serenidade para lidar com problemas do dia a dia” (Professora Francisca, Q, 2017); “Com certeza estou diferente de quando comecei a formação. Estou mais confiante, decidida e atenta. Minha ansiedade diminuiu e consigo controlar melhor meus sentimentos nos momentos de tensão” (Professora Pilar, Q, 2017).

As experiências corporais, sensíveis e ao mesmo tempo inteligíveis, são essenciais para a compreensão do ser humano que se apropria e se expressa no mundo pela corporalidade. Ao contrário de opor razão à emoção, ao negar que ambas estão impregnadas de valores, logo, de afetividade, cabe compreendermos que inclusive as decisões que supomos mais racionais envolvem a afetividade (Le Breton, 2019).

“Coração” e “razão”, para Le Breton (2019), ao contrário de se distanciar, entremeiam-se e influenciam-se mutuamente em nossas condutas. Das percepções musculares e viscerais às mudanças no olhar sobre o mundo ou na relação com os outros temos ressonâncias do ser corpo, do existir como um fio contínuo de sentimentos vivos, difusos, suscetíveis a mudanças conforme as circunstâncias. “O gozo do mundo é uma emoção que cada situação renova de acordo com suas próprias cores. Mesmo a atividade de pensar não escapa a esse filtro” (Le Breton, 2019, p. 138).

A dimensão do afeto é fundamental para nos compreendermos como seres humanos. Não somos apenas seres racionais, mas também somos seres afetivos. A supervalorização da racionalidade na contemporaneidade, com a medição, conferência e validação em detrimento das percepções dos sujeitos, nos levou a colocar o afeto e a emoção em segundo plano.

A professora não é uma máquina de ensinar, mas antes uma pessoa. A ideia de afeto relaciona-se com o ato de afetar, com aquilo que

nos move e com o compromisso com aquilo que somos capazes de gerar no outro. Podemos reconhecer o que nos afeta, valorizar nossos afetos e como afetamos as pessoas de nossa convivência quando nos voltamos para nossa corporalidade, como revelaram as professoras: “Isso reflete em meus alunos, meus amigos e minha família” (Professora Mércia, Q, 2016); “A mudança maior que percebi foi em relação ao meu comportamento, com relação às crianças, problemas pessoais e até a forma de ver o mundo” (Professora Aline, GF, 2017).

Os relatos elucidam a relação entre o conhecimento/controlado dos sentimentos com a forma de lidar com os outros, o que nos permite pensar que nossos vínculos sociais são atravessados pela afetividade e pela comunicação que somos capazes de exercer em nossas posturas e interações. Toda ação humana é imbuída de emoção, sendo que construir emoções é um processo corporal impregnado de experiências individuais e coletivas. Sendo o corpo o âmago da relação do ser com o mundo, o “[...] processo de socialização da experiência corporal é uma constante da condição social” do ser humano (Le Breton, 2012, p. 8). Pessoal e social se entrecruzam em nossas ações e não apenas a palavra, mas o corpo, primordialmente, promove a presença de si e do outro e constrói suas narrativas, enfatiza Le Breton (2019).

Ainda, para o autor, há uma “cultura afetiva” (Le Breton, 2019) que modula socialmente a expressão da emoção e, em função disso, a emoção expressada pode não coincidir com a que o corpo sente, mas sim, estar em concordância com as orientações sociais e culturais de um determinado grupo em que se insere. Porém, a dimensão social não é absoluta, o indivíduo é ativo na produção da significação de suas emoções conforme sua história pessoal – posição profissional, idade, gênero etc. Assim, o corpo das emoções constrói narrativas nunca estanques, logo, sempre provisórias, com suas nuances na articulação do fisiológico com o simbólico. Por isso, depreendemos que a expansão da consciência de si se revela como fundadora para compreender-nos, para compreender nossas ações e reações em nossos grupos sociais.

Conforme desenvolvemos nossa capacidade de sermos afetados e afetar, percebendo nossos afetos, podemos relacioná-los com nossas racionalidades, identificar como estão imbricados e empreender respeito ao que sentimos e queremos transformar. Para tanto, precisamos perceber e sentir a vida e não apenas explicá-la racionalmente, pela lógica, pela razão.

As manifestações da cultura corporal na formação continuada, por estarem ligadas à dimensão do sensível, são vistas pertencentes às não-racionalidades. Não é necessário, de fato, encaixá-las em uma visão mecanicista do mundo que considera o movimento humano puramente na sua perspectiva biomecânica. Interessa-nos a gestualidade carregada de sentido, a eficácia simbólica que o corpo é capaz de promover. Se, como traz Le Breton (2019), até na decisão mais racional a emoção está entranhada, fica evidente que a divisão somos nós que fazemos para colocar cada dimensão ou expressão humana de forma

cerrada. Portanto, o experienciar não tem que ser produtivo, sua potência e densidade está no perceber-se, no olhar-se, no reconstruir-se.

Buscamos na formação continuada uma correspondência entre o sentir e o pensar, justamente porque a razão não é soberana na orientação de nossas condutas ou a única que nos define. Os nossos modos de entendimento e de ação são atravessados pelo sentir, pelo lúdico, pelas emoções, pelos sentidos do nosso corpo. Trata-se de expandir e aprofundar a formação docente com uma ideia que busca romper a fragmentação corpo e intelecto ou mesmo a separação estanque entre desenvolvimento profissional e pessoal na docência.

Entre o conhecimento e a ação há um indivíduo que sente, deseja, tem emoções. A imbricação objetividade e subjetividade está presente em todo gesto e ato de ensinar. “O ser humano... não dá pra desvincular do mundo em que ele está inserido” – bem ressaltou a professora Angélica (GF, 2017) – e podemos adicionar que o *ser* professora também não, pois estar no mundo significa estar com o mundo, estar com as pessoas, como bem nos faz refletir Paulo Freire (2002).

A corporalidade e as experiências corporais, portanto, nos levam ao autoconhecimento e ao reconhecimento do nosso lugar na vida, na sociedade, na vida dos alunos e alunas, na escola, no sistema político-educacional, pois, ao olharmos para nós mesmas, podemos também enxergar, compreender e reconhecer o outro e o mundo.

Ponderações Finais

Como nos inspira a música que inaugurou nossas reflexões neste texto, quão belo é um ser que é corpo inteiro, que segue na vida em um constante movimento de transformar-se. Ao longo dessas reflexões pudemos pensar o corpo como lugar de ser, lugar de existência, lugar de construção permanente. Sendo o corpo e a experiência corporal expressão e criação do viver, a corporalidade, como condição humana, é uma experiência inescapável da educação e da formação de professores.

Nesta pesquisa, as experiências corporais e a reflexão sobre a corporalidade na formação continuada de professoras potencializaram a expansão da compreensão de si pessoa e professora, de si no mundo e de sua relação com o outro. O entendimento de corpo foi construído pelas professoras como uma elaboração social e cultural, que congrega a dimensão simbólica e se constrói, entre outras coisas, pelas percepções sensoriais, gestos e expressão de emoções. As (re)descobertas de si passaram pela percepção do corpo próprio, superando a fragmentação ao compreender-se como ser corpo e não como detentora de um corpo-entrate ou corpo-suporte, mas um corpo que comunica e se expressa, se relaciona e constrói conhecimentos.

São os gestos que colorem nossa presença no mundo, que manifestam e dão vida às nossas emoções. E, com as experiências corporais, esse corpo comunica com o outro suas emoções, em um universo simbólico – constituinte da nossa especificidade humana – gerado no

entrecruzamento do singular com o coletivo, das percepções do corpo com a orientação cultural e social. A corporalidade, enfatizada pelos princípios filosóficos-práticos do yoga nesse processo, integra as experiências sensíveis, estéticas e de reflexão de si e de sua expressão no mundo e nas relações com os outros.

Trazer a corporalidade e o yoga para as professoras na formação continuada ressoou na percepção de si como ser corporal, em voltar a atenção para seu corpo, inteiro, deslocando-se em outros sentidos, em outros olhares para a vida, reconhecendo seus limites e, ao mesmo tempo, suas potencialidades, sentindo-se capaz de ir além em suas conquistas corporais, emocionais e sociais. A formação, ao oportunizar tempos e espaços para o perceber-se e o experienciar, pôde impulsionar a tessitura da trama de sentimentos, pensamentos e ações entrelaçada nas possibilidades de reconhecimento dos afetos, seus afetos e como são capazes de afetar. A socialização da experiência corporal é uma constante da condição social do ser humano, e as professoras evidenciaram que as experiências, para além da sua singularidade, ressoaram em atitudes e posturas mais compreensivas consigo e nas relações com os outros.

Considerando que são as vivências e experiências que constituem o ser e suas ações (Le Breton, 2012; 2019), o desmembramento dessa proposta virá com o direcionamento das reflexões para a interlocução entre as experiências corporais na formação continuada docente e como os conhecimentos construídos/incorporados afetam/reverberam nas ações pedagógicas nas escolas, com as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendemos, por fim, que o conhecimento emerge da experiência vivida e, ao trazer as experiências corporais como fio condutor do processo formativo, em um contexto social e educacional fortemente racional e alicerçado pelo dualismo corpo-mente, contribui-se para a diluição das fronteiras entre o vivido e o ensinado, entre o cognitivo e o sensível, sendo que o mundo é apreendido corporalmente, e nossas concepções e ações são atravessadas pela nossa história, elaborada e reelaborada constantemente em nosso corpo, em sua totalidade.

Recebido em 30 de novembro de 2021
Aprovado em 5 de fevereiro de 2023

Notas

- 1 Este artigo resulta de pesquisa de pós-doutorado, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FEUSP, com a supervisão da Prof.^a Dr.^a Mônica Caldas Ehrenberg.
- 2 Usaremos, neste texto, professora(s), no feminino, dada a totalidade das participantes do estudo serem mulheres.
- 3 O programa contou com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX/UNESP).

- 4 Nesta etapa da educação básica, no Sistema Municipal de Educação de Bauru/ SP, não há professoras e professores especialistas em Educação Física ou Arte, sendo prerrogativa das Pedagogas e dos Pedagogos atuarem com os conhecimentos de todas as áreas da matriz curricular.
- 5 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da UNESP Bauru, Parecer n.º 3.816.652. Os nomes atribuídos nas discussões são fictícios, escolhidos pelas pesquisadoras.
- 6 Para identificar as fontes dos relatos, atribuímos as siglas GF para os dados que foram extraídos das sessões de Grupo Focal e Q para indicar informações extraídas dos Questionários.
- 7 Os passos do yoga aqui indicados estão fundamentados na elaboração de Mizuno et al. (2018) com base no Yoga-Sutra de Patañjali, considerado texto fundamental dessa filosofia e interpretado por Feuerstein (1998). Samadhi, o oitavo e último passo, é o ápice do yoga, estado indescritível de supraconsciência, uma busca longa e constante para seus praticantes.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando (Org.). **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999. P. 107-188.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Priscilla de Cesaro; LAGRANHA, Daniela Meirelles; SOUSA, Marcel Farias de; SILVA, Ana Márcia; FRAGA, Alex Branco. Revisão Sistemática sobre Práticas Corporais na Perspectiva das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 55, p. 227-247, set. 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1999.
- EHRENBERG, Mônica Caldas. A Linguagem da Cultura Corporal sob o Olhar de Professores da Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, UNICAMP, v. 25, n. 1 (73), p. 181-198, jan.-abr. 2014.
- EHRENBERG, Mônica Caldas; AYOUB, Eliana. Práticas Corporais na Formação Continuada de Professoras: sentidos da experiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-20, jun. 2020.
- EHRENBERG, Mônica Caldas; NEIRA, Marcos. Cultura Corporal como Linguagem: uma experiência de formação de professores. **Grad+**, São Paulo, USP, v. 3, n. 2, p. 123-128, jul. 2018.
- ELLIOTT, John. Recolocando a Pesquisa-Ação em seu Lugar Original e Próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ABL, 1998. P. 137-152.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra: 2002.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan.-jul. 2003.
- GOMES, Romeu. Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. P. 68-80.
- hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. Reflexiones Globales sobre la Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado en el Estado Español y Latinoamérica. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Org.). **Formação Permanente de Professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. P. 152-162.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- LE BRETON, David. **Paixões Ordinárias: antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LE BRETON, David. **Adeus ao Corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papirus, 2013.
- LE BRETON, David. **Antropologia das Emoções**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- MIZUNO, Julio et al. Contribuições da Prática do Ioga na Condição de Saúde, Atitudes e Comportamentos de Mulheres Adultas e Idosas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 947-960, jul.-set. 2018.
- MORGAN, David. **Focus Groups as Qualitative Research**. Newbury Park: Sage, 1997.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Corporalidade. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2005. P. 153-157.
- OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. Tocar e trocar... o Corpo, o Afeto, a Aprendizagem: uma experiência de formação continuada em um Centro de Educação Infantil. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 17, n. 15, p. 91-110, dez. 2009.
- RAGO, Margareth. Cultura do Narcisismo, Política e Cuidado de si. In: SOARES, Carmen (Org.). **Pesquisas sobre o Corpo: ciências humanas e educação**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2007. P. 49-65.
- REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.
- RODRIGUES, José Carlos. Os corpos na Antropologia. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JÚNIOR, Carlos E. A. (Orgs.). **Críticas e Atuantes: Ciências Sociais e Humanas em Saúde na América Latina**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 157-182.

ROSSI, Fernanda. **Implicações da Formação Continuada na Prática Pedagógica do(a) Professor(a) no âmbito da Cultura Corporal do Movimento**. 286f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a Modernidade do Corpo numa Sociedade Racional. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 48, p. 7-29, ago. 1999.

SILVA, Ana Márcia. Entre o Corpo e as Práticas Corporais. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan.-jun. 2014.

SOARES, Carmen; TERRA, Vinicius. Lições da Anatomia: geografias do olhar. In.: SOARES, Carmen (Org.). **Pesquisas sobre o Corpo**: Ciências Humanas e Educação. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2007. P. 101-116.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELOSO, Moreno. How Beautiful could a Being be. Intérprete: Caetano Veloso e Moreno Veloso. **Livro**. Rio de Janeiro: PolyGram, 1997. 1 CD, faixa 8 (3 min).

Fernanda Rossi é docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia e História da Educação Física do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4760-4712>

E-mail: fernanda.rossi@unesp.br

Mônica Caldas Ehrenberg é docente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gesto, Expressão e Educação (GEPGEE) e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ginástica da USP (GYMNUSP).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2445-1362>

E-mail: monica.ce@usp.br

Editora responsável: Fabiana de Amorim Marcello

