

Vivência com o Projeto Acelerar para Vencer/MG: valores e estratégias no corpo das professoras

*Reporting the experiences with the accelerating to live project/MG:
values and strategies of the female teachers corporeality*

Gilberto Aparecido Damiano

Professor do Departamento de Ciências da Educação-UFSJ e participa do Núcleo de Estudos: Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (Neccel/UFSJ).
damiano@ufsj.edu.br

Raquel da Silva Anacleto

Formada em Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei e participa do Núcleo de Estudos: Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (Neccel/UFSJ)
raquelanacleto@hotmail.com

Fabiana Aparecida Olívia

Formada em Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei e participa do Núcleo de Estudos: Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (Neccel/UFSJ)
fabi.olivia@hotmail.com

Resumo

Expõem-se no artigo ingredientes oriundos de vivência com a iniciação à pesquisa científica e extensão que envolveu professores e alunos da UFSJ e da Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa. Buscou-se interpretar a implantação do Projeto Acelerar para Vencer (PAV) pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para enfrentar elevadas taxas de reprovação e de abandono escolar existentes em diversas regiões do Estado. Hoje, o PAV está em outras cidades, como São João del-Rei, onde escolhemos a EECOL por ser uma escola-pólo ou escola-referência. Neste texto iremos, todavia, enfatizar as marcas na corporeidade (e na vivência), especialmente, das professoras (pois que são a maioria nas entrevistas) que se distanciam da perspectiva integradora do ser humano (motor, afetivo, cognitivo). Elas tergiversam pelo corpo do outro (alunado), tratando da sexualidade adolescente, biologizada, anódina ou como uma questão de saúde.

Palavras-chave: Corpo(reidade). PAV. Vivência.

Abstract

The article exposes relevant aspects of the experiences with the scientific research initiation and extension programs involving both UFSJ professors and students, as well as female teachers and students from Cônego Osvaldo Lustosa State School (EECOL). It has been sought to interpret PAV – The Accelerating to Live Project/MG implantation, by Minas Gerais State Educational Department, in order to face both students' failing and evasion high rates existing in several state regions. PAV is now implanted in many towns such as São João del-Rei, where EECOL has been a reference school. In this text, however, the values and strategies marking the body, or the female teacher's corporeality, in the daily practices of PAV have been emphasized. Such educators are far away from the integrational perspective of the human being, I mean, those inseparable bonds between the motor, affectionate, and cognitive aspects of the learning process. They tergiversate the others' bodies (the students'), treating teenaged sexuality in a biologized, or anodyne way, or even as a health problem.

Key words: Body/Corporeality. PAV. Experiencing.

1 Introdução

No nosso artigo expomos ingredientes advindos de vivência com a iniciação à pesquisa científica – Projeto Acelerar para Vencer em Minas Gerais: valores, teorias e estratégias de ensino (no corpo) – e com o projeto de extensão – Parceria UFSJ/EECOL: possibilidades de intervenção para a inclusão escolar – que envolveu professores e alunos da Universidade Federal de São João del-Rei e da Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa (EECOL) e teve apoio do CNPq (2010-2011).

Buscamos compreender e interpretar a implantação do Projeto Acelerar para Vencer (PAV) pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), desde 2008, para enfrentar elevadas taxas de reprovação e abandono escolar existentes em diversas regiões do Estado. Trata-se de política pública direcionada a 212 municípios das 12 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) do semi-árido¹ para atender 105.231 alunos da Rede Estadual. Alunos com dois ou mais anos de distorção idade-série (taxas de 30%) com prioridade para os matriculados entre o 6º e o 9º anos do Ensino Fundamental (PEREIRA, 2010; SEE/MG, 2009). De acordo com Maria H. Brasileiro (2011), da Diretoria de Ensino Fundamental – SEE/MG, a meta inicial foi atingida já em 2010, “conforme dados do Censo Escolar que nos informa ser esta taxa, hoje, de 22,40%”, e que o projeto continua na agenda do atual governador Anastasia (2011-2014) para todo o Estado, já que permanecem distorções em 1130 escolas estaduais. Em razão disso, a SEE/MG:

[...] desenvolve nas escolas, além do PAV, o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP, em todo o Ensino Fundamental que, aliado a outros projetos como Educação com Tempo Integral – PRETI, procura garantir a continuidade do percurso escolar do aluno sem interrupção com melhor ensino e mais aprendizagem (BRASILEIRO, 2011).

Tal política está presente em São João del-Rei, onde escolhemos a EECOL por ser uma escola-pólo ou escola-referência² que tinha três turmas, em 2009, de até 25 estudantes: uma de ACELERAÇÃO I – primeiro período, 6º e 7º anos (PAV 1) com 19 alunos e um currículo composto por: sete aulas de Língua Portuguesa e Matemática, três de Ciências, duas de Educação Física, de Geografia e de História e uma de Arte e de Educação Religiosa, num total

de 25 aulas semanais; duas turmas de ACELERAÇÃO II – segundo período, 8º e 9º anos (PAV 2A e PAV 2B) com 49 alunos nas duas turmas e as disciplinas: sete aulas de Língua Portuguesa, seis de Matemática, duas de História, de Geografia, de Inglês, de Ciências e de Educação Física e uma de Arte e de Educação Religiosa. Agendamos reuniões com 12 professores e 2 coordenadores responsáveis pelo projeto PAV, firmando uma parceria com essa instituição, com apoio de sua secretaria para melhor acesso ao universo estudado. Neste texto iremos, todavia, enfatizar as marcas na corporeidade (e na vivência), especialmente, das professoras (pois que são a maioria nas entrevistas).

2 Um diálogo com os teóricos

Para interpretarmos a realidade vivida no PAV, mergulhamos em estudos que mostram as relações desiguais de poder no cenário escolar entre professores e alunos e seus conflitos geracionais e como que, a partir de 1945, após a 2ª Guerra Mundial, entre os países vitoriosos no conflito, começou um processo de universalização do acesso à escola que contou, com a Guerra Fria, com grandes investimentos em tecnologias e recursos humanos. A escola passa a ser vista como viabilizadora de ascensão social e de democratização (DURKHEIM, 1978; MANNHEIM, 2001). Também, com Pierre Bourdieu (1998) se compreendeu que a democratização do ensino não é sinônimo de democratização da cultura. Em vez de equalizadora dos problemas sociais, a escola, de forma silenciosa, tem perpetuado as desigualdades culturais e sociais. Nessa visada, é necessário conhecer o seu contingente populacional, pois que os filhos de famílias em situações desiguais frente à cultura mostram-se afetados em seu trajeto escolar (NOGUEIRA, 1990). Não é outra a realidade vivida pelos alunos do PAV, cujos pais pouco participam na formação de seus filhos. Eles (alunos) sofrem o que Bourdieu e Champagne (1998) denominaram de “exclusão branda”, isto é, uma prática de controle dos custos sociais e políticos em que dentro do sistema escolar se criam estratégias ou trilhas de progressão continuada diferenciadas que alteram o padrão inicial e acaba por reforçar interiormente a exclusão. E foi com base nesses estudos que Forquin (1993) e Lahire (1997) atentaram para os processos de micro exclusão no interior das salas de aula.

Na Psicologia da Educação apreendemos as considerações de Vygotski (1993, p. 183) que afirma:

O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de ensino, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática entre o pedagogo e a criança. Durante o desenvolvimento desta cooperação amadurecem as funções psíquicas superiores da criança com a ajuda e participação do adulto. [...] A singular cooperação entre a criança e o adulto é um aspecto crucial do processo de ensino, juntamente com os conhecimentos que são transmitidos à criança.

Dessa forma, a educação escolar, de caráter social, constitui-se em uma atividade mediadora de suma importância entre os saberes cotidiano e o não-cotidiano (científico). O papel do educador é ativar processos de construção dos saberes, colocando à disposição do estudante os recursos necessários para seu aprendizado. Função social que não é adaptação às condições existentes, mas, intencionalmente, demarcam nossa humanização. E esta “cooperação” como “aspecto crucial do processo de ensino” parece longe das práticas no PAV, como foi observado.

Como o educador Paulo Freire, também, consideramos os alunos do PAV sujeitos de sua educação, uma vez que partimos do pressuposto de que:

[...] o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (1991, p. 27).

E, para tanto, é importante superar a visão tradicional de Educação, apontando para um processo inacabado, infinito, de renovação, de mudança e de desenvolvimento do estudante. E mais, Freire acredita que temos:

[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir,

recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (2005, p. 95).

Na experiência freiriana o educar parte da realidade do alunado para que este possa apreender e desenvolver suas potencialidades, construindo-se como sujeito de sua autonomia. Destarte é superável a concepção de “Educação bancária” para que o educando, juntamente com o educador, construa seus saberes e transforme a realidade. No entanto, a reconstrução do ambiente escolar com essa autonomia não está posta aos professores do PAV e nem a despeito das atuações dos alunos que tentam preservar espaços mínimos de autonomia, de não sujeição à micro exclusão, e que são interpretados como rebeldia ou indisciplina pelas autoridades escolares da EECOL.

Outra questão que se colocou para a nossa pesquisa é que todas as manobras existenciais, vivências fora ou dentro da escola, materializam-se no corpo (de alunos, de pais, de professores e demais profissionais da Educação). Mais sinteticamente, dizia Assmann (1998, p. 29) que a “[...] aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal.” Educar é marcar esse corpo ou, melhor, a corporeidade. Conceito pós-dualista referente ao organismo vivo, em sua integralidade, que supera as polarizações corpo/alma, cérebro/mente, razão/emoção (MERLEAU-PONTY, 1996, 2000, 2006; ASSMANN, 1995). Na corporeidade se instalam todos os processos de aprendizagem e onde se realiza toda vivência humana, ou seja, condição mesma de existência do sujeito no mundo (ARAÚJO, 2004). Por isso, Pereira (2010) considera a corporeidade, na constituição dos professores e na prática pedagógica, altamente significativa e que contribui para a formação integral do ser humano – o que ultrapassa os limites de uma educação que valoriza o domínio de conteúdos e, espera que, antes, seja capaz de propiciar o desenvolvimento pleno do cidadão, seus domínios afetivos, cognitivos e psicomotores. Daí nossa alusão mais geral à Educação Estética ou Educação dos Sentidos (ALVES, 2005), isto é, tratar o sensível e o inteligível inseparáveis no humano, que caminham:

[...] ombreados no desvendar dos mistérios e maravilhas da existência. [...] significa muito mais que o simples treino dos sentidos humanos para um maior deleite face as qualidades do mundo.

Consiste, [. . .], no estabelecimento de bases mais amplas e robustas para a criação de saberes abrangentes e organicamente integrados, que se estendam desde a vida cotidiana até os sofisticados laboratórios de pesquisas (DUARTE JR, 2004, p. 195, 204-205).

Atitude de reolhar as relações corporais no campo histórico, social, cultural e, por isso mesmo, passível de serem educadas, aprimoradas e refinadas, “[. . .] por meio dos signos estéticos que toda forma de arte nos provê [. . .]” (p. 214-215). Perspectiva que pode superar limitações institucionais do ensino regular, como: disciplinarização, hierarquias, dualidades, formalismos e sentimentalismos. Nesse trajeto as linguagens artísticas ampliam a imaginação, os espaços para o sonho, a fantasia, a criatividade, a novas possibilidades de ser, sentir e agir (DUARTE JR., 1995; GONÇALVES, 2009). E temos para tal atuação 50 minutos semanais! Esse é o tempo da Arte na carga horária do PAV.

Apoiando-nos nesses referenciais, procedemos à análise e interpretação do espaço escolar do PAV, da exclusão sofrida pelos alunos e suas marcas na corporeidade. No entanto, o presente artigo dará ênfase às “falas” das professoras.

3 Caminhos percorridos

Empreendemos uma interpretação situada por meio de orientação fenomenológica para nossas estratégias de observação, de entrevista semiestruturada e na aplicação de questionários para obtermos um bom termo quanto aos objetivos propostos inicialmente. No caso, pensamos em: (1) Avaliar a efetivação do PAV na EECOL a partir do planejamento elaborado pelas equipes pedagógicas da escola (anos 2009 e 2010) e a contribuição da equipe do Curso de Pedagogia/UFSJ (ano de 2010) em 2 aspectos: (1.1) Integração dos alunos do PAV nas relações escolares e (1.2) Mobilização da comunidade escolar e familiar no apoio ao PAV; (2) Especificar as linguagens científico-artísticas mobilizadas para a efetivação da aprendizagem no referido contexto; (3) Explicitar questões da autonomia dessas professoras em sala de aula, pois que é o lugar privilegiado de ensino; e (4) Compreender como corpo(reidade) é percebido/a e/ou vivenciado/a pelas professoras.

Para termos proximidade das relações estabelecidas entre professor-aluno, assim como o cotidiano escolar, realizamos por um mês observações em sala de aula, contando com a ajuda de quatro voluntárias, e sempre em duplas, fazendo notas de campo. De fato, uma vivência intensa, para além da sala de aula, entre professores (na sala dos mesmos) e alunos (inclusive, nos intervalos e na hora da merenda). Quanto à observação, entendemos que é fundamental ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos, como enfatiza Vianna (2007, p. 14) “[. . .] a observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais.” Foi aplicado, no início do projeto de extensão, questionário socioeconômico e cultural a 30 alunos para melhor saber sobre a realidade destes sujeitos, suas trajetórias escolares e seu acesso à cultura (BOURDIEU, 1998).

Realizamos, por último, entrevista com 20 alunos (apenas os que se dispuseram de um total de 68 estudantes) e com seis professores (os que aceitaram o convite) para desvelar suas relações com o PAV e a importância que davam ao seu corpo no processo de aprendizagem. Assim, com Sônia Melo (2004), procuramos vislumbrar nos entrevistados o seu movimento, respeitando seu tempo, seu engajamento, consciência de si e seu espaço. Procuramos não fazer análises conceituais, classificadoras, engessadas por esquema de ideias já direcionadas para determinados fins. Pelo contrário, empreendemos um caminhar fenomenológico, por meio da redução fenomenológica (ou *epoché*), debruçados sobre as vivências, expressas na linguagem, dos alunos e das professoras. Para Urbano (1996, p. 10) a redução: “[. . .] é a operação pela qual a existência efetiva do mundo exterior é ‘posta entre parênteses’, para que a investigação se ocupe apenas com as operações realizadas pela consciência, sem que se pergunte se as coisas visadas por ela existem ou não realmente.”

4 Interpretando a realidade

Em referência ao objetivo 1, o projeto possibilitou maior aproximação de docentes e discentes do Curso de Pedagogia/UFSJ com a realidade do PAV em São João del-Rei. Permitiu que instrumentos de pesquisa apontassem questões sobre a prática pedagógica vigente e reflexão crítica acerca da complexidade

do cotidiano escolar. Mostrou que essa política social-educacional não é bem recebida, enquanto prática, pelo professorado, a despeito dos treinamentos oferecidos pela SEE/MG (BRASILEIRO, 2011). Há descrença do professorado no PAV, desarticulação com a comunidade escolar e familiar, o que repercutiu na atuação dos pesquisadores e mesmo do alunado. O agendamento de reuniões, por exemplo, foi com grandes dificuldades, pois raramente era possível a presença de todos – o que resultou em atraso nas atividades planejadas e não foi possível cumprir com o previsto no projeto de extensão. Percebemos pouca e difícil interação professor-aluno, considerada crucial para Vygotski (1993). Nas questões relativas à punição, inferimos a banalização das regras, com o uso indiscriminado da suspensão, maior rigidez com os garotos do que com as garotas e desgaste da autoridade do diretor e dos orientadores educacionais. O que fragilizou a relação de respeito mútuo e agressividade no trato, como a “fala” do Tadeu² referindo-se ao diretor: “Olha aquela barriga e a careca, tá mais parecendo o Homer Simpson”.

No período observado houve várias “desistências” de professores em triplo aspecto como: (a) fingimento ao ensinar no PAV (não acreditam no projeto e na capacidade dos alunos), (b) desistência de dar aulas no PAV (pedem para sair) e (c) por problemas de saúde (entram com atestado de doença). Exemplificando tal realidade, a professora Pérola, comenta sobre colega que havia desistido: “Deixou o emprego [...], deixou de ganhar seu dinheiro por não conseguir domar essa sala [...]. Boba dela, eu tento, se não consigo, finjo.” Outra, em tom de desabafo diante da indisciplina, diz: “Não vou ficar xingando não, esses guris não valem a pena” (MARIA). Podemos intuir que não se preocupam com o processo e com a aprendizagem de seus alunos, embora a professora Pérola diga até “tentar”, mas não deixa que os problemas de sala interfiram no seu emprego. Situações percebidas pelos alunos, interferindo na aprendizagem, e, possivelmente, em maior indisciplina e menor rendimento, além do sentimento de rejeição que podemos notar pela fala de Jorge: “Ninguém fica na nossa sala [...] todo mundo desiste.” Nesse mesmo sentido, a política do PAV não trouxe a integração dos alunos no cotidiano, pois: (1) Há formação de grupos no interior da escola, sendo segregados até mesmo em reuniões especiais de final de ano (PAV x ALUNOS “NORMAIS”); (2) Alunos do PAV são “vistos” e “têm maior problema” de continuidade de ensino nas séries seguintes, decorrente do currículo mitigado em relação ao oferecido aos demais alunos; (3) Recebem

tratamento diferenciado no atendimento da biblioteca escolar, além de uma censura de livros disponíveis ao alunado da EECOL, como disse, por exemplo, Geovana: “Eu gosto de ler, mas nós do PAV não podemos pegar livros [...]”; (4) A mobilização dos familiares recai em “ouvir” palestras variadas ao longo do ano e/ou presença forçada junto aos pedagogos, quando há suspensão do filho; (5) Na questão religiosa, vê-se o descuido com a laicidade do ensino e com a fé dos sujeitos, pois imprimem a visão católica em detrimento das demais religiões ou crenças; e (6) Vivenciamos os “grupos da frente” e o pessoal dos fundos e, até mesmo, com furtos de materiais.

No que tange ao objetivo 2, com relação ao conhecimento e à arte: não discussão da questão étnico-racial, e mesmo de gênero, pois isso era problemático entre os alunos. O aluno Miguel, por exemplo, diante do furto de sua borracha, fala para um colega negro: “Foi você, né seu preto, tiziu”. Percebe-se o predomínio de conteúdo moralizante; aula de Educação Física sem nenhum conteúdo; pouco caso das questões de interesse dos alunos – inclusive, o fato de terem acesso às variadas mídias e atividades culturais – que não eram usadas para base da aprendizagem, como sugerem Freire (2005) e Ausubel (1982). Na disciplina de Arte, de 50 minutos, há pouquíssima consideração das habilidades artísticas, uso massivo de cópias, privando-os do ato criativo, como disse a aluna Júlia: “A aula dela é um porre! Ainda bem que é uma vez por semana”. Neste caso, o pouco tempo de ensino passa a ser uma sorte grande! Quanto à metodologia e recursos tecnológicos: concentram-se em TV e vídeo, mas desarticulados do conteúdo; excesso de cópias; metodologia repetitiva e monótona; conflito entre atividades livres e dirigidas dentro da sala, que é organizada tradicionalmente (enfileiramento). Mesmo o material de apoio – “kit” do PAV oferecido pela SEE/MG – era pouco empregado e trata da legislação, elementos pedagógicos e poucos recursos audiovisuais (vídeos motivacionais) e de outras linguagens artísticas. Apesar disso, entendemos que há negligência didático-pedagógica, quanto ao material e ao trabalho de capacitação, pois como afirma Brasileiro (2011):

Todos os profissionais da educação envolvidos no Projeto foram capacitados em 2008, 2009 e 2010 e serão também capacitados em 2011. Este é um Projeto cujo sucesso é medido não pelo aumento do número de alunos atendidos e sim, pela redução deste atendimento.

Remetendo-nos ao 3º objetivo, pareceu-nos que as professoras têm pouca autonomia à medida que identificamos as três maneiras de “desistência” e a forma como tratam o alunado, seja não os reconhecendo como sujeitos, seja desacreditando de suas capacidades motoras, afetivas e cognitivas. Na sala não conseguem equilibrar sua autoridade, como diz a professora Sara, diante de conversa paralela: “Será possível que vou ter que chamar alguém pra dar jeito?” Por outro lado, os alunos-sujeitos encarnam a autonomia dentro do espaço escolar sob a máscara da rebeldia, da indisciplina, dos protestos e/ou atitudes desrespeitosas como formas de aí existirem. Lembramos, aqui, de Freire (2005, p. 25) que, de um jeito especial de acatar esta rebeldia, afirma: “[. . .] o educando deve manter vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo.’” Esta relação conflitante foi presenciada quando, após uma professora desejar um bom fim de semana a todos, Pedrão responde: “Tomara que você bata o carro no poste e morra [. . .]”. Outros educandos mostram sua autonomia na relação de construção de seu próprio conhecimento, como Geovana: “[. . .] assim, todo mundo fala que a gente vai bombar, né? Mas, assim, a gente prestando atenção na aula [. . .] com certeza vai passar, né? A gente querendo, né?” Isso evidencia que acredita em seu potencial de aprender, mesmo em condições desfavoráveis.

Refletindo sobre o foco da corporeidade (último objetivo), lançamos a indagação: Qual a importância que você dá ao seu corpo e ao de seus alunos no processo de ensino-aprendizagem? Queríamos, com essa pergunta, firmar que o fenômeno investigado pode ser desvelado por meio da fala, isto é, da linguagem. Gravamos e transcrevemos as respostas e as submetemos à reflexão, isto é, às análises ideográficas e nomotéticas. Isso ajudou em nossa familiarização com suas experiências onde o fenômeno em pauta surge como “objeto de consciência”, no dizer de Bicudo (1998, p. 21):

[. . .] Para Merleau-Ponty, o corpo vivido é o corpo com movimento intencional, “origem zero” de um ponto de vista que dá uma determinada orientação ao sistema de experiência da pessoa. É o corpo que percebe, que se presentifica na ação e na manifestação do percebido pela fala. É o corpo que se expõe, que é “presença” e que se estende ao outro, ao mesmo tempo em que acolhe a presença

do outro em si, na perspectiva do seu olhar e na do seu modo de sentir [...].

Esta “fala-falada” (2000, p. 81) de caráter “ingênuo”, como “atitude natural” ou “senso comum” (BUENO, 2003, p. 20) é capaz de expressar uma relação espontânea “[...] da consciência com o mundo [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 402); linguagem pré-teórica que carrega, na experiência perceptiva, suas dimensões intersubjetiva e objetiva (mundaneidade), e que constitui uma expressão primeira das coisas mesmas. “A fala lingüística tem a peculiaridade de expressar a maneira pela qual o sujeito faz uso do seu corpo-próprio e de seu mundo de emoção” (BICUDO, 2000, p. 40). Fala que desvela as percepções sobre o passado-presente desses sujeitos, quanto à valorização ou não da corporeidade no seu mundo-vida (*Lebenswelt*), o fenômeno vivo, sem análise ou reflexão, somente pensamento.

Acreditamos então que a formação do educador como pessoa plena (afetivo, motor e cognitivo) é indispensável, pois “[...] corpo, sensações, percepções [...] são partes indissociáveis da estrutura desse Ser que se reconhece no mundo com outros Seres e pode, assim, tornar o coletivo melhor” (MELO, 2004, p. 21). Inferimos que as entrevistadas não têm consciência dessa dimensão da totalidade da pessoa, pois privilegiam o cognitivo/inteligível no processo do conhecimento e tratam a estrutura físico-biológica e afetiva (mais propriamente ligada à sexualidade) como integrantes secundários. A entrevistada Florença proporciona bom exemplo ao responder a pergunta: “Corpo, organismo? Total importância.” E de imediato desvia para sua compreensão sobre o corpo do alunado: “[...] eu acho que eles estão em transformação [...] tava falando na sala deles, as partes do corpo em inglês.” Diz que tais mudanças físicas instigam “um zuando com outro, falando que o nariz tá grande, que tá cheio de espinha, que vai fazer plástica [...]” e que nessa “[...] idade de adolescência, assim, latente, eles são muito preocupados com o corpo [...] o menino fala com a menina que ela deveria engordar.” Diante do que, ela intervém: “eu falei que não é assim, que calma, que eles tão em processo de transformação, que hoje os que são muito magros [...]”. Faz comparação entre alunos do PAV com “os meninos de manhã, que já tão com 17, 18 anos, e já falam em bomba [...] anabolizante, em tomar remédio, suplemento alimentar [...]”. Isso ocorre porque, estes últimos, estariam mais “preocupados com a parte estética do corpo, não é nem com a parte de saúde, não!” Na parte final de sua

fala, Florença irá retomar a pergunta para a afetação de seu corpo-próprio: “E nós, professores? Infelizmente, é o danado do giz que acaba com o corpo, né! Infelizmente não tem jeito.” E se justifica: “[...] eu acho que alguns anos atrás, o material do giz [...] num fazia tanto efeito no organismo como hoje, [...] calo na mão, é os dedos cheios de giz e tal.” Por fim, mostra sua reação frente aos conselhos dos alunos: “Eles falam ‘oh dona, passa um creme’, mas um creme pra passar matéria, enche de giz de novo, né! É isso.”

Compreendemos que ela, ao discorrer sobre sua experiência no PAV, mantém-se na dimensão do corpo biológico e, embora sob o dualismo redutor inteligível-sensível de nossa cultura, reconhece-se fisicamente e que seu corpo de alguma maneira tem “total importância”. Há um emergir da “consciência de si” como um “Ser corporificado: sou corpo no mundo [...]” (MELO, 2004, p. 82), mas não o faz de imediato. Tergiversa pelo corpo do outro (alunado), tratando da sexualidade adolescente: “biologizada, anódina e sombriamente esfumada pelo complexo de culpa e pelo medo” (BERNARDI, 1985, p. 24). Volta-se para si mesma na dimensão biológica e de saúde, mas silencia sobre sua própria sexualidade. Não será aqui um indicativo de sua percepção de “que o Ser-corpo-mulher” está marcado pela “interdição do seu estar no mundo”, como sugere Melo (2004, p. 178)? E que sinaliza com o “creme” o evento estético de uma sexualidade perdida? Não será por meio desse viés estético – como beleza cosmética e submersa na rede mercantil, “indústria da ilusão” (HAUG, 1997, p. 167s) – que vislumbra ser corpo novamente pleno? E o faz assim, pois este é o discurso autorizado a dizer de si mesmo em nossa sociedade capitalista.

Como síntese ao nosso questionamento, arriscamos a seguinte categorização: (1) Surpresa: quando buscam um rumo para si mesmo, enquanto corpo, mostram-se surpresas: “O meu corpo?” (PÉROLA) ou “Corpo mesmo, físico? Matéria?” (MANINHA). (2) Importância do próprio corpo: passada a surpresa, mostram o corpo biológico (a matéria) e o psicológico (ou subjetivo), quando diz que o “[...] danado do giz [...] acaba com o corpo [...]” (FLORENÇA) e remete à vestimenta que dá “importância para não se tornar uma coisa que chame atenção”, usando roupas discretas, sem decote, convenientes ao ambiente escolar, pois sabe que os “meninos” ficam interessadíssimos pelo “corpo do professor” e também sinaliza a importância “que você dá ao seu corpo” (MANOELA). A professora Manoela tenta escamotear seu próprio corpo ao dizer-se no masculino “corpo do professor”, mas se trai, pois, anteriormente, sua fala dizia da vestimenta

apropriada. (3) O corpo organismo, saúde e beleza (estética): trata-se de comentários sobre o corpo dos estudantes e pouco do seu. Manoela diz não parar “pra ficar reparando, não” ou “eu sempre falo com eles. . . que a beleza não pode ser apenas estética (como exterior) [. . .] tem que ser interior [. . .]”, pois vê que algumas alunas lidam com o corpo de maneira vulgar (e não deveriam) e procura mostrar “que o corpo só é o corpo, mas o que vale mesmo é o que esta dentro”. Maria não mantém distância dos alunos, acolhe alguns que a abraçam ao que retribui com “um cafuné” e Florença assevera: “O corpo enquanto organismo tem toda importância” e que “Eles são muitos preocupados com o corpo [. . .] peso [. . .]” e estão “muito preocupados com a parte estética do corpo, não é nem com a parte de saúde”. 4 Corpo-totalidade (pensar, sentir, agir): Maninha faz dinâmicas para que percebam a importância do cuidado com o outro e ela tem jogo de cintura ou “equilíbrio grande com eles”, “relação muito boa”, “Tenho o maior carinho, o maior respeito. . . converso muito com eles”; Pérola afirma: “Eles dão muito carinho, esses dias eu recebi, um desenho da menina do 6º ano [. . .] um coração [. . .] É meu coração pra senhora!” e, conclui, comovida, que não tem como não gostar desses meninos; Mara diz que “[. . .] o corpo é a maneira de se relacionar com o mundo, com a realidade [. . .] até outro dia estava conversando com eles sobre isso. Eles têm uma mania engraçada de ficar pulando, de ficar andando sem parar, mas entendo que a maneira deles de se relacionar [. . .] com seu corpo”. Essa última professora se mostrou mais atenta ao corpo como lugar de nossa existência singular; somos diferentes, enquanto corporeidade, ou organismo vivo, que supera as polarizações corpo/mente (MERLEAU-PONTY, 1996; ASSMANN, 1995).

5 Considerações para uma nova jornada

A pesquisa nos possibilitou interpretação na perspectiva de superação da concepção dicotômica entre teoria e prática. Acreditamos que o conhecimento nasce da consciência que visa ou estabelece uma correlação sujeito-objeto, isto é, noese-noema (ou sujeito-mundo). Noutras palavras, existe consciência de algo que é intencionado, produzido na correlação subjetividade-mundaneidade, que recria ou constitui o mundo-vivido (*Weltbildend*). Prática que se configura primordialmente como expressões corporais ou vivências no processo de aprendizagem. A vivência das professoras, na maioria, se distancia dessa perspectiva integradora do

ser humano. Algumas adentram a sala e, de imediato, colocam informações no quadro sem aproximação com os alunos, pois parecem compreender que ali só há depósitos a serem preenchidos pelos conteúdos (teóricos). Fugindo, inclusive, da proposta PAV que é ter ensino diferenciado, com uso de outras linguagens e metodologias. Fica nítida a descrença das propostas pedagógicas apresentadas pelo projeto de extensão e, por isso, o distanciamento e baixíssima adesão da equipe da EECOL. Atitude que denota resistência ao novo e sua notória acomodação na prática pedagógica usual. Prática que dificulta a assimilação e a reconstrução do conhecimento por estes alunos, uma vez que barreiras são estabelecidas entre o saber e as vivências dos mesmos. Notou-se, por fim, quanto à corporeidade aquilo que afirma Melo (2004, p. 39):

Nada é mais grave, nem mais triste, do que relações pedagógicas descorporeificadas, ou seja, que ignorem o corpo como ancoradouro do ser no mundo, lugar de necessária vivência de todas as suas esperadas aprendizagens. Ou, ainda numa perspectiva da corporeidade, valorizando o trabalho dito intelectual em detrimento do que exige maior participação corporal.

Foi essa a nossa percepção nas vivências, nas observações e entrevistas, com as professoras durante o processo de pesquisa. Os sujeitos envolvidos na ação educativa não compreendem a indissociabilidade cognitiva, afetiva e motora. Tomam o predomínio de uma ou outra função como fundamento na aprendizagem, sem se darem conta de que uma nunca está separada ou isolada (WALLON, 1998). Nessa direção walloniana, o “expressivo” pode ser favorecido pelas interações entre Arte, Ciência e Educação. O que exige uma sensibilidade (estética) corporal que se dá a conhecer como desejo de compreensão totalizante, intencional, complexa, incorporável, digerível, antropofágica (na versão de Oswald de Andrade) e não como sequelas, fragmentos ou hipertrofias racionais.

Notas

- 1 Cidades: Almenara, Araçuaí, Curvelo, Diamantina, Guanhães, Janaúba, Janaúria, Governador Valadares, Montes Claros, Paracatu, Pirapora e Teófilo Otoni.

- 2 Os nomes de alunos e professoras usados são fictícios para preservar a identidade dos que colaboraram na pesquisa.

Referências

- ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...*. Campinas, SP: Verus, 2005.
- ARAÚJO, Marlene de. *Faces do corpo na condição docente* (um estudo preparatório). 2004. 243 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2004.
- ASSMANN, H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 3. ed. Piracicaba, SP: UMIMEP, 1995.
- _____. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- BERNARDI, M. *A deseducação sexual*. São Paulo: Summus, 1985.
- BICUDO, M.A.V. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. O papel do educador. *Nuances* – Revista do Curso de Pedagogia, Campus de Presidente Prudente, Unesp, v. IV, p. 20-24, 1998.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In. BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 217-227.
- BRASILEIRO, Maria H. (faleconosco@educacao.mg.gov.br). *Resposta de esclarecimento* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por svoadora.damiano@gmail.com, em 30 ago. 2011.
- BUENO, Enilda R. de Almeida. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In. PEIXOTO, A. José (Org.). *Interações entre fenomenologia e educação*. Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 9-42.
- DUARTE Jr., João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2004.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205 p.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1991.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, Maria A. S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

MANNHEIM, K. *Sociologia da cultura*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MELO, Sônia Maria Martins de. *Corpos no espelbo: a percepção da corporeidade em professoras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociedade da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. In: *Em aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990.

PEREIRA, Margareth Conceição. *Projeto Escolas-Referência de Minas Gerais: a implementação do currículo de matemática e da política no interior de uma escola pública*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/265.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2010.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. O corpo também vai à escola? As atividades bioexpressivas e a educação da criança. In: DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley C. (Org.). *Corporeidade e educação: tecendo sentidos*. . . São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 203-223.

SEE/MG. *Projeto acelerar para vencer*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2009.

URBANO, Zilles. Apresentação. In: HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

VIANNA, Heraldo M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília, DF: Plano, 2007.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escolhidas*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1993. v. 3.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1998.

recebido em 15 mar. 2011 / aprovado em 7 nov. 2011

Para referenciar este texto:

DAMIANO, G. A.; ANACLETO, R. S.; OLÍVIA, F. A. Vivência com o Projeto Acelerar para Vencer/MG: valores e estratégias no corpo das professoras. *Dialogia*, São Paulo, n. 14, p. 61-76, 2011.