



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Ehrenberg, Mônica Caldas; Ayoub, Eliana  
Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência  
Educação e Pesquisa, vol. 46, e217737, 2020  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: 10.1590/S1678-4634202046217737

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29863344021>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UABEM  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência

Mônica Caldas Ehrenberg<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-2445-1362

Eliana Ayoub<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0003-2160-0585

### Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa de pós-doutoramento que se situa na tênue fronteira entre educação, educação física e arte, e versa sobre as relações entre a formação continuada de professoras e o lugar do corpo e da expressividade na educação. Objetivou-se que professoras de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental pudessem, a partir da experimentação, sensibilização e da percepção de seus corpos, compreender possibilidades educativas e artísticas da gestualidade. Para tal, organizamos um curso de extensão para professoras da educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da cidade de Campinas, em São Paulo, em que as mesmas vivenciaram atividades corporais e artísticas. Numa segunda etapa da investigação, constituímos um grupo focal a fim de discutirmos e compreendermos os sentidos atribuídos pelas professoras participantes ao curso realizado. Como resultado, pudemos ampliar as discussões fundamentais para o desenvolvimento das práticas corporais na formação docente, compreendendo essas práticas de maneira ressignificada a partir das ciências humanas, que compreendem todas as pessoas, incluindo as crianças, como produtoras de culturas, entre elas a cultura corporal. Também foi possível concluir que as experimentações corporais puderam mobilizar a produção de sentidos outros e, assim, tornaram-se uma experiência significativa na formação continuada das professoras participantes que se disseram tocadas e sensibilizadas pelas vivências, reconhecendo, desse modo, a potência que tais práticas podem ter na sua formação e ação profissional.

### Palavras-chave

Formação de professores – Corpo – Gesto – Práticas corporais.

**1-** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contato: monica.ce@usp.br.

**2-** Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Contato: ayoub@unicamp.br.



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217737>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## ***Body practices in continuing teacher education: meanings of experience***

### **Abstract**

*This article is part of a postdoctoral research done on the fine line between education, physical education and art, and addresses the relationship between continuing teacher education and the place of the body and expressiveness in education. The goal was to enable teachers in preschool and early grades of elementary school to grasp the educational and artistic possibilities of gesture through experimentation, sensitization and body self-perception. To this end we organized an extension course for preschool and early elementary school teachers in the city of Campinas, in São Paulo, where they experienced body and artistic activities. In a second stage of the investigation we formed a focus group to discuss and understand the meanings attributed to the course by the participating teachers. That allowed us to expand the fundamental discussions on the development of body practices in teacher education, understanding them from new meanings based on the humanities, which view all people, children included, as producers of culture, including body culture. Another conclusion afforded by the study was that the body activities were able to tap into other senses, becoming a significant experience in the continuing education of the participating teachers, who reported being moved and sensitized by the experiences, thus recognizing the potential of such practices to enhance their professional training and performance.*

### **Keywords**

*Teacher education – Body – Gesture – Body practices.*

---

### **Palavras iniciais**

A partir da experiência como professora do ensino superior em disciplinas que versam sobre as práticas corporais na formação de professores, passei a me inquietar com os relatos constantes de alunas e alunos que, depois de concluírem as disciplinas, afirmavam que as mesmas tinham contribuído para uma mudança significativa em seu entendimento sobre as crianças e suas ações corporais nas escolas. Era comum escutar relatos de que o fazer prático, as ações vivenciadas corporalmente nas disciplinas haviam despertado um novo olhar sobre a importância e a potência que tais práticas poderiam ter na escola. Foi a partir da escuta de tais relatos de alunas e alunos da graduação em pedagogia, que planejei e segui rumo a uma pesquisa de pós-doutoramento, intitulada *Educação, educação física e arte: diálogos na formação continuada de professores*.<sup>3</sup>

---

**3-** O pós-doutorado foi realizado na Faculdade de Educação da Unicamp, sob supervisão da Profa. Dra. Eliana Ayoub, que é coautora deste artigo. Portanto, o texto será escrito tanto em primeira pessoa do singular quanto em primeira pessoa do plural, dependendo do contexto a que se refere.

Com o objetivo de compreender o lugar do corpo e da expressividade na educação, como parte da investigação, oferecemos às professoras<sup>4</sup> de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da cidade de Campinas, em São Paulo, um curso que nomeamos de “Corpo, gesto e criação”,<sup>5</sup> no qual se oportunizava a compreensão da dimensão corporal, passando pela experimentação, sensibilização e a percepção de que corpos e gestos são constituintes do sujeito e do grupo social a que ele pertence e acessa, merecendo, portanto, atenção, cuidados e escuta atenta.

Strazzacappa (2001), Leite e Ostetto (2004), Ayoub (2012) e Ehrenberg (2014) já apontavam inquietações no mesmo sentido que assinalamos nesta pesquisa. As autoras supracitadas também problematizam caminhos que precisam, ainda hoje, ser urgentemente discutidos em esferas mais amplas que envolvam o diálogo e as contradições entre arte, infância e formação de professores. Ainda que alguns esforços estejam sendo empreendidos na direção da temática que aqui apresentamos, reconhecemos que a realidade escolar, seja na vivência das crianças, seja na formação dos professores que atuarão com essas crianças, ainda carece de muita pesquisa e atuação no sentido de referenciar novas práticas.

Cabe-nos explicitar que tanto em nossa experiência vivida com a equipe de professoras participantes da pesquisa, quanto na escrita deste artigo trabalhamos com o conceito de práticas corporais materializadas por meio do corpo e da gestualidade, enfocando, portanto, “o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas diferentes formas de expressão corporal” (SILVA; DAMIANI, 2005, p. 24).

Conforme explicita Le Breton (2016, p. 10), é em consonância com as condições sociais e culturais impostas que o sujeito habita seu corpo, remanejando-as de acordo com sua história pessoal e considerando que a condição humana é corporal, o ser humano “é indiscernível do corpo que lhe dá a espessura e a sensibilidade de seu ser no mundo”.

Neste artigo, trazemos algumas reflexões gerais sobre formação continuada, assim como a análise dos resultados produzidos ao longo do processo investigativo.

## **Formação continuada: apontamentos para reflexão**

Quando nos situamos na história da educação, constatamos que a ideia de formação continuada já fazia parte (implícita e explicitamente) de diferentes projetos educativos. Desde a *Paideia* grega, a *Instructio* latina, a *Bildung* alemã – metáfora da viagem, a Escola Nova até a Escola Moderna, a formação continuada constitui-se como um *desiderato existência* (CAMILO CUNHA, 2015). No Brasil, em particular, desde os anos de 1990, na tentativa de superar os graves problemas de acesso e assegurar a permanência dos alunos em escolas públicas, mudanças têm ocorrido na educação brasileira. Tentativas de redemocratizar a educação pública causaram, no entanto, desequilíbrios entre a ampliação da oferta de vagas e as possibilidades de as escolas atenderem bem aos seus alunos.

**4-** O termo professoras no feminino está sendo utilizado por nós como marca da presença majoritária das mulheres na profissão docente nas etapas da educação infantil e ensino fundamental I. No caso deste curso, o grupo era composto por dezesseis professoras e um professor.

**5-** O curso foi devidamente aprovado para fins de pesquisa e formação docente junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp, sob o número de parecer 2.619.981.

Em um contexto de dupla preocupação – com a qualidade da escolarização dos alunos e com a formação e o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, no sentido de contribuir para a construção de um professor crítico e reflexivo – a formação continuada de professores se torna alvo de interesse nesta pesquisa. Parece ser consensual a necessidade de bons professores, e que um bom professor seria aquele que reúne as dimensões prática, reflexiva, cultural, investigativa e política. No entanto, a caracterização do bom professor não constitui uma discussão nada fácil. Nóvoa (2017), em seu artigo intitulado *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*, oferece-nos pistas significativas nessa direção, ao propor uma reflexão

[...] em torno do conceito de posição, que contém grandes potencialidades para compreender o processo como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente. Evito, assim, uma reflexão influenciada por um conjunto de “qualidades essenciais”, deslocando o foco para um espaço de posições e de tomada de posições [...].

Em primeiro lugar, é preciso compreender como se marca uma posição não apenas no plano pessoal, mas também no interior de uma dada configuração profissional. Depois, é fundamental perceber que as posições não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional. Nesse sentido, a posicionalidade é sempre relacional. Finalmente, é importante olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão. (NÓVOA, 2017, p. 1119, grifos do original).

Nessa perspectiva, reforçamos a necessidade de aprofundar a discussão sobre como e mediante quais circunstâncias a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, no sentido de favorecer essa tomada de posição a que se refere Nóvoa (2017). No caso do estudo aqui apresentado, nossa preocupação está na relação entre educação, educação física e arte.

Indiscutivelmente, para se pensar em formação continuada, faz-se necessário refletir também sobre a profissão docente, sobre o ser professor, para compreender de modo mais amplo o cenário e os atores desse processo. Neste contexto, Camilo Cunha (2015) afirma que a construção da profissão é um contínuo caminho que pressupõe fatores internos e externos, manifestados pelas variáveis éticas e deontológicas, pela identidade profissional, pela construção de programas, pelos componentes práticos e teóricos da formação, pela formulação em nível organizacional, curricular e institucional, pelas filosofias formativas, pelas questões epistemológicas, entre tantos outros fatores. Assim, fica claro que a formação de professores, seja inicial, continuada ou especializada, tem na sua retaguarda problemáticas complexas.

Perante esse contexto complexo, a formação de professores tem caminhado em meio a diversas orientações conceituais e práticas ao longo dos tempos, conforme os envolvimento sociais, políticos e ideológicos dos vários sistemas educativos, estando assim sujeita a inúmeras interpretações.

Nas últimas décadas, temos presenciado uma enorme quantidade de eventos, trabalhos, pesquisas, livros e cursos direcionados à formação profissional numa constante busca por manter a chamada atualização profissional em dia. De acordo com Neira

(2008), os cursos de graduação geralmente ensinam a seus concluintes a necessidade de manutenção de uma eterna postura de aluno. O autor ainda contribui com a reflexão afirmando que comumente os professores, mesmo considerando os esforços dos cursos de formação inicial para o exercício da docência, estão despreparados para exercer a função docente diante de novos contornos sociais, que trazem para as escolas alunos e alunas com repertório cultural amplo, caracterizando assim um contexto escolar heterogêneo. Por outro lado, numa análise macro, encontramos-nos num novo contexto – global, técnico, complexo, multicultural – ao qual o conhecimento profissional (e pessoal) não poderá escapar.

Segundo Davis e colaboradores (2011), existe uma tendência, entre outras, ao entendimento de que a formação continuada deva servir para suprir lacunas deixadas pelo escasso tempo ou ainda pela pouca profundidade da formação inicial. Além disso, esses autores alertam para o fato de não serem os próprios professores os principais responsáveis pelas escolhas temáticas da formação continuada.

Concordando com esse alerta, entendemos como equivocadas ambas as situações: a compreensão de que a formação continuada deva suprir as lacunas deixadas pela formação inicial e o fato de os próprios professores, os principais protagonistas da prática pedagógica, não serem os responsáveis pelas escolhas temáticas das formações contínuas.

A multiplicidade de funções atribuídas aos professores exige um elevado nível de profissionalismo que não se circunscreve apenas ao domínio dos conhecimentos e métodos de ensino referentes aos componentes curriculares. Esse paradigma pautado numa racionalidade técnica que afirma bastar que o professor seja um transmissor de conhecimentos, não corresponde aos princípios que defendemos para a área da educação. Ancoramo-nos em Paulo Freire, quando concebemos que *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”* (FREIRE, 2003, p. 47; grifos do autor).

Além da formação acadêmica e pedagógica, torna-se fundamental uma formação prática, cultural e investigativa que permita estabelecer relações efetivas entre o campo teórico e o contexto de trabalho. Essa formação prática, cultural e investigativa pode se dar tanto no âmbito da formação inicial (por exemplo, na esfera dos estágios e das práticas como componente curricular), como também, e, principalmente, pode ser aperfeiçoada durante a formação continuada.

Camilo Cunha (2015) afirma que a formação ao longo da vida é um aspecto fundamental perante as mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e, conseqüentemente, as novas concepções educacionais.

O debate e a necessidade de valorizar a formação contínua nascem pela tomada de consciência das transformações sociais, científicas, econômicas, políticas, como também pela constatação de que os saberes não são eternos. A constatação da caducidade do saber e do fazer instituídos e a incapacidade de respostas dos sistemas educativos em face das exigências da sociedade originam o aparecimento de novos valores, o ruir dos sistemas totalitários, políticos, religiosos, pedagógicos, entre outros. (CAMILO CUNHA, 2015, p. 137).

A formação contínua deve ser, a nosso ver, compreendida como mais uma etapa decisiva na formação de professores que contribui para o pensar e o atuar da prática docente, mas também para que os professores exerçam coletivamente sua voz política e cidadã por meio de reflexões críticas e propositivas. O ato de aprender e de educar é contínuo, situando-se no decorrer de uma vida toda, daí a nossa defesa da importância de uma formação continuada significativa e que leve em consideração a autonomia dos profissionais na definição do seu percurso formativo.

Fusari (1998) defende que a formação contínua deve ser, como o próprio nome diz, um *continuum*, no qual o professor deve dar prosseguimento à discussão teórica da formação inicial, agora, alimentada pelas experiências docentes. Aliás, em nossa implementação do curso “Corpo, gesto e criação”, mencionado anteriormente, esse foi um ponto tocado pelas professoras. A sensação de participar, contando com a experiência vivida em seu cotidiano profissional, foi reconhecida pelo grupo como algo significativo. Algumas professoras que já haviam vivenciado disciplinas semelhantes durante a graduação manifestaram o fato de que agora, durante o curso, a possibilidade de inserir na discussão e nas vivências de aula as experiências vividas cotidianamente, trouxe novas perspectivas que enriqueceram a formação intencionada pelo curso.

A arte e a educação física são comumente pouco trabalhadas ou trabalhadas com certa superficialidade nas escolas de educação infantil. No ensino fundamental, em sua maioria, são os professores especialistas que assumem tais disciplinas, muitas vezes atuando em caminhos paralelos ao projeto pedagógico institucional. É como se esses componentes curriculares não fizessem parte do conjunto desse segmento de ensino e, sim, trilharessem caminhos próprios, muitas vezes descontextualizados do restante do projeto escolar. São componentes curriculares tidos, habitualmente, como menos importantes e, muitas vezes, entendidos como componentes que apenas servem para descontrair, não sendo assim essenciais para o processo educativo formal. As políticas de formação continuada dessas áreas têm seguido essa premissa. Cursos rápidos em que o foco se concentra em um rol de atividades ditas inovadoras para que os professores se atualizem e aprendam novas atividades a serem aplicadas na sala de aula.

Strazzacappa (2001, p. 70), em seus estudos sobre a dança e o movimento corporal na escola, aponta uma possibilidade de compreender tal distanciamento dessas disciplinas em relação às demais. A autora afirma que “a noção de disciplina na escola sempre foi entendida como ‘não movimento’. As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam”. Dessa forma, as manifestações corporais que se apresentam nas escolas, tendem a provocar o contrário do esperado para as instituições que prezam pelo silêncio, imobilidade, muita reprodução e poucas possibilidades de criação.

Avaliamos que direcionar um plano de formação apenas aos conteúdos pode ser um equívoco na formação de professores. No trabalho cotidiano do professor com os alunos, na problematização de qualquer prática social, o docente precisa conectar saberes de diversas áreas do conhecimento, por isso a necessidade de uma formação ampla e abrangente. No contexto atual, por exemplo, aquele currículo de educação física que se fundamenta somente no ensino de técnicas e táticas das modalidades esportivas, na nossa visão, é um símbolo de uma concepção reducionista, porque apresenta a modalidade sob



um único aspecto, o da prática. Do ponto de vista teórico, as vertentes recentes da educação física brasileira sugerem a superação dessa concepção fragmentada de apresentação do conhecimento. No artigo de Bracht (1999), podemos conhecer mais detalhadamente essas vertentes por meio da análise do processo de constituição das diferentes teorias pedagógicas da educação física brasileira em suas relações mais amplas com a sociedade, considerando diversas concepções de corpo e de ser humano em circulação.

Nossa intenção disparadora para o processo de pesquisa aqui apresentado era justamente oportunizar que as professoras sentissem na pele o que as práticas corporais podem oferecer, no sentido de serem muito mais do que meras práticas de passatempo. Com essa intenção, acreditávamos que tal provocação poderia ser posteriormente um impulsionador para que o processo de formação continuada pudesse reverberar em suas próprias unidades escolares. Apesar de nosso curso ter sido relativamente curto, pudemos constatar a sua relevância como uma proposta significativa de formação continuada, como será explicitado nos tópicos a seguir.

### **Corpo, gesto e criação: professoras em formação de corpo inteiro**

Conforme expusemos anteriormente, com o objetivo de compreender o lugar do corpo e da expressividade na educação, professoras de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da cidade de Campinas, em São Paulo, participaram de um curso que oportunizava a compreensão da dimensão corporal passando pela experimentação, sensibilização e a percepção de que seus corpos e gestos as constituem e estabelecem relações com os pares, portanto, merecem atenção e escuta atenta.

Para Larrosa Bondía (2016, p. 25), o sujeito da experiência está intimamente relacionado com o sujeito que ensina e que está receptivo e disponível para entregar-se à experiência. Nesse sentido, o sujeito da experiência “afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. O saber da experiência se dá, portanto, na relação e na mediação entre a vida e o conhecimento. Esse é o ponto que acreditamos ser importante (senão essencial) para o processo de produção de conhecimento que pudemos realizar conjuntamente no curso aqui apresentado.

O curso *Corpo, gesto e criação* foi oferecido pela Escola de Extensão da Universidade Estadual de Campinas, e realizado nas dependências da Faculdade de Educação da mesma universidade, num espaço apropriado para práticas corporais e artísticas, com uma carga horária total de trinta horas. Sua divulgação foi feita pelo nosso *mailing* pessoal e para contatos em coordenações e diretorias de ensino da cidade. Concluímos as inscrições com dezessete participantes, sendo quatorze professoras da rede pública e três da rede particular (dezesseis professoras e um professor) e realizamos o curso durante dez encontros, entre 08 de março e 15 de maio, sempre às quintas-feiras, das 19h às 22h. Consideramos importante relatar que nenhuma participante desistiu do curso durante o processo. Ainda que alguns depoimentos de cansaço fossem apresentados em alguns momentos pelas professoras que cumprem até oito horas diárias de trabalho em suas unidades escolares, elas se mantiveram ativas e participantes durante todo o período e possíveis faltas foram sempre justificadas. Aqui já se estabelece uma das principais dificuldades da formação continuada para professoras:



a carga de trabalho excessiva, desgastante e peculiar de quem atua com crianças pequenas pode fazer corriqueiramente com que as professoras não se disponham à realização de cursos e eventos para além de sua jornada habitual de trabalho.

Fontana (2005), juntamente com um grupo de educadoras pesquisadas por ela, em seu livro *Como nos tornamos professoras?*, trata do fato de professoras, muitas vezes, precisarem dobrar sua jornada diária de trabalho para conseguirem manter o sustento da família e não passarem por mais dificuldades:

Nossos depauperados salários provocaram, em alguns momentos, lamentos em torno do fato de muitas de nós sermos obrigadas a “dobrar”, assumindo oito horas de trabalho diárias na escola (como o faziam duas professoras do grupo), ou mais outras quatro ou seis horas em casa, acompanhando crianças que, por algum motivo, não estavam dando conta sozinhas das atividades que a escola propunha e/ou impunha a elas (solução assumida por uma professora do grupo). (FONTANA, 2005, p. 130).

Fontana (2005) também destaca que, na docência, a promoção funcional, por meio de cursos de extensão e de pós-graduação, presume o abandono da atividade em sala de aula uma vez que o educador passaria a atuar na área administrativa como direção, coordenação, supervisão ou orientação pedagógica, alternativa assumida, em muitos casos, por motivos financeiros. Reconhecendo e concordando com as ponderações da autora, destacamos que desde o primeiro encontro do nosso curso, enaltecemos o caráter prático de nosso trabalho com as próprias professoras e suas sensações e percepções. Não se tratava de um curso que se dispunha a oferecer ferramentas diretas para a implementação do trabalho docente com as crianças, o que chamamos de caráter instrumental, nem tampouco se tratava de curso com viés administrativo que contribuísse para esse tipo de ascensão na carreira. Nossa proposta foi prontamente aceita pelas participantes.

As análises foram efetivadas a partir de um diário de campo e fontes imagéticas registradas durante os encontros, além de um grupo focal realizado na semana seguinte ao término do curso.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

Para o grupo focal, fizemos um convite aberto para todas as professoras participantes do curso. Explicamos que precisávamos de um grupo reduzido entre quatro ou cinco participantes. Segundo Gatti (2005), os grupos focais podem variar em sua composição, não devendo exceder o número de dez ou doze participantes. Nosso grupo total de participantes do curso era composto por dezessete integrantes, sendo assim consideramos que cerca de cinco participantes seria um número adequado para garantir uma boa

conversa e reflexões, que assegurasse a participação efetiva de todas, algo primordial para a realização de um grupo focal.

O caráter não instrumental do curso, o qual estava voltado para as próprias professoras, foi um aspecto compreendido por nós como um dos mais importantes de todo o processo. Esclarecemos, desde o início, que não tínhamos a intenção de oferecer atividades para serem diretamente praticadas pelas crianças.

Assim como sugere Moraes (2012), consideramos importante que as professoras pudessem ter em nosso curso a possibilidade de vivenciar experiências para que elas pudessem se sentir como pessoas inteiras, potentes, brincantes e imersas num processo de consciência de si e do seu próprio corpo e gestualidade.

A linguagem manifestada pelo corpo pode compor, de modo denso e enriquecedor, o arsenal de saberes que um educador tende a proporcionar com o seu trabalho pedagógico. Para tanto, é fundamental que ele possua ou adquira um estado de consciência de si, que envolve a consciência corporal, apreendendo aqui a ideia de corpo como uma complexa composição que reúne não só o corpo físico, aparente, mas o corpo ético-político, sócio-cultural, sinestésico, espiritual etc. sobre um corpo integral que nos referimos. (MORAES, 2012, p. 3).

A informação acerca das características não instrumentais do curso foi recebida com positividade pelas professoras, conforme elucidamos com a seguinte fala da professora Bem-te-vi<sup>6</sup>: “Importante que não é algo que vai ‘instrumentalizar’ para levar para as crianças – o que dá certo com uma turma não dá certo com outra mesmo”, ressaltou a professora em nossa roda de conversa ao final do primeiro dia.

Na mesma direção, a sensibilidade do professor Ruy também tocou nesta questão, indo ao encontro do que estávamos ali propondo: “Não posso querer nada dos bebês que eu trabalho se eu não me permitir sentir”.

De acordo com Leite e Ostetto (2004), vem crescendo o debate, nas instâncias formadoras, acerca da necessidade de trazer uma dimensão não instrumental aos professores e que possibilite justamente uma dimensão que coloca o docente como centro, reconhecendo-se como sujeito.

[...] uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia. (LEITE; OSTETTO, 2004, p. 12).

Ao compreender esse caráter não instrumental de nosso curso, a professora Estela sente-se desafiada e expõe a possível dificuldade que terá: “Tenho muita dificuldade de me expor, não tenho muita experiência com isso, não sei se vou conseguir”, diz a participante com lágrimas nos olhos ao reconhecer o desafio que estava se propondo a assumir, ainda em nosso primeiro encontro.

---

**6-** Para identificar as professoras participantes, utilizaremos codinomes escolhidos por elas mesmas no último encontro do curso.

De fato, reconhecemos que o nosso convite era desafiador. Configurava-se como um chamamento para o ensaio de novos olhares, ao dar-se conta do ato de contemplar, sentir a possível sensação de caos, erro, frustração, mas também acertos, conquistas, satisfação e, enfim, inteireza. A proposta que chegava era a de entregar-se ao conhecimento e fruição de diferentes práticas da cultura corporal, como a dança, a ginástica para todos e o circo (EHRENBURG, 2014; AYOUB; GRANER, 2013; LOPES; PARMA, 2016), numa perspectiva expressiva e criativa.

As lágrimas de Estela ao se sentir desafiada foram um importante disparador naquele momento. Talvez, sem que tivéssemos tal intenção, já estávamos sensibilizando o grupo para o que teríamos ao longo dos encontros. Percebemos que, logo de saída, o grupo acolheu o relato de sua dificuldade e já sentiu que ali todos poderiam contribuir para a construção do processo.

Essa capacidade de se sentir, de se perceber e realizar as vivências prestando atenção em si e em suas potencialidades e dificuldades na relação com o outro era o objetivo principal para nós, pesquisadoras. Essas ações favoreciam o colocar-se no lugar do outro. Perceber-nos como sujeitos ativos e singulares fazia parte de nossa intenção junto ao grupo de professoras.

Ao final do primeiro encontro, já realizamos uma prática corporal que chamamos de nó humano: de mãos dadas como um cordão, fomos nos entrelaçando, misturando, emaranhando-nos de forma que ficamos tão amarradas que até nos imobilizamos. Perceber-se naquela situação foi importante para o primeiro dia de curso. Mal nos conhecíamos e já estávamos ali, descalças, de mãos dadas, corpos entrelaçados, apertadas umas às outras, cada qual com sua sensação. Notar, perceber, reparar, aguçar ouvidos e sentidos para o que estava se passando naquele momento foi importante e solicitado para que, mesmo em silêncio, cada uma construísse sua percepção de si na relação com o outro. Esperávamos, a partir daquele início, exemplificar claramente às professoras o percurso que teríamos pela frente. Foi quando a professora Jacque exclamou: “Se tivesse fazendo isso com minha turma, seria um tal de cada um puxar para um lado e derrubar todo mundo!” E nós, na condição de pesquisadoras e responsáveis pelo grupo, lembramos que o trabalho ali desenvolvido não tinha a intenção de ser desenvolvido diretamente com as crianças. Talvez aquilo tudo até pudesse chegar para as crianças em algum momento e de alguma forma, mas não tínhamos tal objetivo. Foi preciso destacar: “Trabalhamos aqui com adultos e, portanto, com atividades e vivências para adultos.”

Isso nos fez perceber que, ainda que as professoras tivessem clareza e concordassem com o caráter não instrumental do curso, talvez fosse uma tarefa desafiadora para nós, também, voltar o olhar das professoras para elas mesmas, sem a intencionalidade de transposição dos trabalhos para a escola. Percebemos que seria corriqueiro que elas fizessem tal comparação, entre o que vivenciavam entre elas e o que seria possível levar diretamente para sua ação docente.

Leite e Ostetto (2004, p. 23) destacam, igualmente, tal intencionalidade e dificuldade ao partilharem as ações de um curso de formação continuada que elas conduziram ao longo de 2001. As autoras salientam que: “Quebrar com o utilitarismo e o imediatismo dessas práticas, entretanto, pareceu-nos ser o maior dentre tantos desafios enfrentados nas experiências aqui narradas e em tantas outras que já vivenciamos”.

Tínhamos como parte constitutiva das atividades, leituras e discussões de textos, mas sempre com o cuidado de que a leitura estivesse intimamente ligada com as práticas corporais. Não estabelecemos uma ordem previamente definida para discussões e reflexões teóricas ou vivências na aula. Ora discutíamos antes das vivências, ora discutíamos posteriormente, ora a discussão acontecia durante a própria prática com exemplos e situações narrados nos textos. Romper com a lógica de separar a teoria da prática ou a prática da teoria fazia parte de uma intenção que se aproxima também de um entendimento não dicotomizante que separa gestualidade e pensamento.

O primeiro texto lido pelo grupo de professoras, de acordo com o nosso programa de curso, foi “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, de Larrosa Bondía (2002). Nossa intenção com esse texto disparador foi justamente desestabilizar a equipe de professoras a fim de colocarmos em reflexão a necessidade de termos tempo, olhar, percepção sobre nós e nossas ações. Conforme sugere o texto, estamos numa época de escassez de experiência e a experiência só pode acontecer quando algo nos toca (LARROSA BONDÍA, 2002). Essa possibilidade de serem tocadas é o que ousávamos tentar alcançar.

A leitura foi importante como impulsionadora para o grupo reconhecer que vivemos numa sociedade da informação, conforme sugere o autor. É preciso termos tempo para nos perceber como pessoas do mundo e esse tempo não se resume ao tempo cronológico, mas sim à qualidade que atribuímos a ele.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 23).

A professora Flor, ao final de nosso segundo encontro, relatou que chegou esbaforida, cansada e preocupada porque tinha inclusive se perdido no interior do prédio onde o curso acontecia, fato que a fez chegar atrasada naquele dia. De acordo com seu relato, ela percebeu que foi se acalmando durante o encontro e que se permitiu atentar-se a si. Foi esquecendo o que acontecia fora da sala e terminou o encontro sentindo-se leve e ao mesmo tempo concentrada. “Quando você silencia, você se cansa menos e se conecta mais”, afirmou a professora Luane, indo ao encontro da percepção tida pela colega Flor.

Conforme sugere Larrosa Bondía (2002), muitas informações haviam se passado, a própria professora contou quantas tinham sido suas atribuições naquele dia, porém poucas nos tocam, nos sensibilizam, nos reconectam a nós mesmos. Talvez, naquele dia, a professora Flor tenha conseguido ser tocada.

Podemos afirmar que nos primeiros encontros de nosso curso essas questões ficaram mais latentes, era mais comum a necessidade das professoras em querer ver onde e como poderiam levar aquelas práticas para a escola e, posteriormente, essa necessidade foi sendo aos poucos diluída nas vivências e experimentações em que a equipe participante se permitia imergir. A mudança não é determinada, mas sim construída, vivenciada e conquistada.

Foi notório que as professoras participantes foram se permitindo, dia a dia, vivência a vivência, perceberem-se como pessoas e olharem para si mesmas como parte importante do processo de ensino e de aprendizado, reconhecendo que antes de serem professoras, são pessoas, mulheres e que, como sujeitos por inteiro, ao entrarem na sala de aula, também entram por inteiro. Não deixamos parte de nós do lado de fora. Somos o que somos a todo momento.

Durante o grupo focal, o professor Ruy fez uma afirmação que para nós foi conclusiva e traz uma síntese ao reconhecer o êxito da proposta neste sentido: “O curso valeu para a profissão, mas valeu ainda mais para a vida!”.

Outro ponto importante atrelado ao reconhecimento de si eram os constantes relatos sobre o entendimento de construção corporal que temos. Quando uma professora diz não saber dançar ou não saber jogar, é importante que ela reconheça que qualquer prática corporal é cultural, construída histórica e socialmente. Saber ou não saber desenvolver algumas ações representa muito mais do que ter ou não habilidade para tal. A constituição do ser humano se dá justamente pela concorrência simultânea entre natural e cultural. Concordamos com Geertz (1989, p. 61), quando o autor avança a hipótese de existirem pessoas sem cultura: “[...] seriam monstruosidades incontroláveis, com muito poucos instintos úteis, poucos sentimentos reconhecíveis e nenhum intelecto.”

Partindo desse entendimento de construção do sujeito, o fato de saber ou não saber desenvolver alguma atividade pode ter referência direta aos acessos e experiências que tivemos ao longo da vida, bem como o que compreendemos por saber ou não saber sobre algo.

É comum que as pessoas se utilizem de referências pautadas em estereótipos performáticos de alto rendimento para atribuir comparações consigo próprias. Ao se pensar em saber ou não dançar, por exemplo, rapidamente acessamos o referencial de uma bailarina profissional. Ao se pensar em práticas esportivas usamos comumente o referencial das modalidades competitivas e seus atletas de alto rendimento. “A dança é considerada uma arte efêmera e transitória. Mas, também tem os seus fixos e gêneros congelados, como o ballet clássico” (VIEIRA, 2013, p. 156).

O grupo das professoras precisava reconhecer que as práticas corporais são elementos culturais da humanidade e que podemos acessá-las de diferentes formas e sob diferentes contextos.

Caminhamos na direção de um reconhecimento de que os elementos da cultura do corpo são disponíveis para todos e que podemos nos apropriar deles.

Nas aulas do nosso curso, realizamos vivências variadas em que pudemos experimentar a sensação de dançar, de brincar de artistas circenses, de praticar ginástica, enfim, pudemos nos perceber em diferentes práticas corporais e vislumbrar que era possível praticá-las. Não era preciso ser malabarista profissional para brincar de malabares com bolinhas. Não foi preciso ter experiência prévia com a dança para percebermos que a dança está em nós. Mesmo sem nunca ter feito ginástica pudemos nos sentir praticando a ginástica para todos.

Vieira (2013), ao apresentar sua pesquisa com a dança em escolas, relata a necessidade de os participantes responderem a questões que inicialmente parecem simples, como, por exemplo: O que é dança? A autora reconhece que, apenas depois de muita reflexão e

experimentações, torna-se possível perceber e tomar consciência do quão reducionista e pautada em um senso comum pode ser a resposta. A necessidade de transcender imposições sociais é necessária para vislumbrarmos e possibilitarmos ações com as práticas corporais num contexto educativo. Apenas depois de reconhecer que podemos ir além dos estereótipos, torna-se viável a aproximação e vivência desses conhecimentos corporais.

É fato que nem sempre tal experimentação acontece de maneira tão tranquila. Para algumas professoras são anos de um corpo contido, retraído e que não recebeu a devida atenção. A professora Estela, durante algumas vivências práticas, relatou suas dificuldades e, com lágrimas nos olhos, relatou sentir-se muito exposta. Ainda que se tratasse de uma proposta de atividade em duplas, em que não era preciso expor aos demais colegas as experimentações ali estudadas, a professora sentia receio e certa timidez. Experimentar seu corpo em ação era um grande desafio e, inclusive, a deixava nervosa.

Ao contrário, considerando que cada história construída por nós justifica nossas ações e caminhos atuais, vimos a professora Bem-te-vi desfrutar da exposição e da parceria com os colegas: “A interação é bacana, a gente estar conhecendo a colega enquanto fazemos a atividade, a gente se juntou mais no movimento, percebi uma unicidade do movimento”, afirmou Bem-te-vi ao final de uma vivência de dança. A professora Bem-te-vi continua: “A gente criou intimidade com a pessoa e aumentou a liberdade de movimento depois, me senti muito mais à vontade pra gente criar a dança.”

Cada produção de sentidos diante da mesma proposta intensifica nosso entendimento de que cada pessoa é constituída histórica, social e culturalmente.

Ao nos referirmos ao meio ou contexto, devemos levar em consideração as relações existentes entre ele e as pessoas, desde o início do processo de desenvolvimento infantil. Amparando-nos numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, encontramos em Vigotski (2010) uma importante discussão acerca das relações entre a criança e o meio ou contexto.

[...] mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que a *criança se modifica no processo de desenvolvimento* conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se [...] pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado (VIGOTSKI, 2010, p. 683, grifos do original).

Vigotski (2010, p. 688) ressalta, ainda, que “a influência do meio no desenvolvimento da criança será avaliada juntamente com demais influências, bem como com o nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio”. Em sua concepção, o ser humano interage com o meio de forma variável, relativa e dinâmica, e não de modo estático e predeterminado.

À luz dessas reflexões, podemos perceber claramente como as interações que ocorreram durante nosso curso foram ganhando diferentes contornos e produzindo variados sentidos às experiências vividas. Exemplos disso são as narrativas das professoras quando se perceberam e relataram, em alguns momentos, suas introspecções, percepções sobre si mesmas e sobre o quanto algumas vivências corporais permitiram aflorar tais



percepções: “Nossa! Como o olhar pode ser mais invasivo que o toque! Senti vergonha de olhar tão profundamente e de ser olhada também”, relatou a professora Luane quando conversávamos sobre a atividade desenvolvida. Nessa proposta, tínhamos de caminhar e intencionalmente olhar para as outras pessoas com o objetivo de radiografar cada colega. A intenção era realmente reparar no jeito de cada colega da turma de andar, de olhar, de se vestir. O olhar faz parte do todo. O olhar é parte do corpo. Não separar e perceber o corpo como um todo era um dos objetivos.

Em outro momento, a professora Débora percebeu: “A voz não está no vazio, a voz está no corpo”. Ao realizarmos uma prática corporal em que a expressão vocal esteve em evidência, as professoras surpreenderam-se com a potência expressiva que temos na voz e como essa é corpo. Perceber algo tão natural à ação docente e ao mesmo tempo tão esquecido foi importante e enaltecido por várias professoras: “A gente se redescobre ouvindo e experimentando nossa voz”, afirmou a professora Jacque.

A proposta de se redescobrir, de se perceber, de ter tempo para se interiorizar diante de algumas práticas corporais parece ter sido contemplada. Tanto durante as próprias vivências, quanto durante o encerramento do curso e no grupo focal, tal percepção foi evidenciada.

Durante o grupo focal, as professoras Luane, Manu e Amelie reforçaram o coro ao dizer que, por algumas vezes, se sentiam cansadas ao ir aos encontros do curso. Pensavam em desistir e faltar pelo excesso de trabalho no cotidiano escolar, mas ao chegar nos encontros a satisfação era intensa. Ter tempo para si era percebido como algo extremamente positivo, que fazia com que, durante a aula, o cansaço fosse sendo esquecido e mesmo com as atividades mais intensas, os modos como o grupo se envolvia nas práticas corporais possibilitava que elas se sentissem inteiras e entregues ao que estava sendo proposto: “O grupo era bem diferente e ao mesmo tempo muito igual. Cada um tinha um jeito, uma reação, mas ao mesmo tempo todo mundo era muito aberto e receptivo para as propostas que vocês traziam”, afirmou a professora Amelie. A heterogeneidade do grupo foi também comentada ao longo de alguns encontros, e a possibilidade de cada um se perceber como único foi enaltecida por nós ao longo dos encontros.

Quando Vigotski diz que o ser humano é um ser social e nele um agregado de relações sociais se encarnam (PINO, 2000), pensamos na importância de práticas e experiências colaborativas, em conjunto, em grupos, com envolvimento, conversas e discussões pautadas na interação com o outro. Pino (2000) aponta que, por sua vastidão, o sentido do social constitui e abarca o cultural; e levando-se em conta que a cultura é uma totalidade das produções humanas – sejam elas artísticas, técnicas, científicas, simbólicas, tradições, instituições ou práticas sociais –, opera-se na atividade humana uma dupla mediação: a técnica e a semiótica.

Assim como o olhar e a palavra, o gesto do outro atribui sentidos às expressões da vida. É pelo outro, por outra pessoa, que nos constituímos subjetivamente.

Vigotski está afirmando que entende por *pessoa* um indivíduo social, real e concreto, cuja singularidade se constitui enquanto membro de um grupo social-cultural específico. Um indivíduo, pois, que é um *ser em si*, uma natureza biológica portanto, que tem significação *para os outros*, e que, através deles, adquire significação *para si mesmo*. (PINO, 2000, p. 74, grifos do original).



Essa interação, explicada pelo autor, é processual. Durante nosso curso, algumas professoras participantes relataram sentir-se acolhidas pelas dinâmicas do curso e perceberem que o cuidado e a organização estabelecidos pelas pesquisadoras facilitaram a interação e envolvimento do grupo para tal coletividade. E essa coletividade foi amplamente enaltecida pelas professoras participantes: “Hoje já somos professores, já enxergamos as dificuldades dos colegas de forma diferente e temos prazer em um ajudar o outro. Estava todo mundo muito disposto a compartilhar, todo mundo se doou bastante e isso foi fundamental para tornar esse grupo tão coeso, tão unido”, afirmou a professora Vanessa.

Consideramos o trabalho coletivo fundamental na prática docente. Há tempos defendemos que os professores, em parceria com a equipe escolar como um todo, com os alunos e suas famílias, podem desenvolver trabalhos bastante ricos se feitos coletivamente. Essa perspectiva coletiva de realização das atividades foi também incentivada, valorizada e percebida ao longo de nossos encontros.

Reconhecer as singularidades de cada parceira do grupo e identificar que tais características peculiares compõem um todo era uma dimensão marcante em nossos objetivos. As práticas corporais são sociais (SILVA; DAMIANI, 2005). Tínhamos como premissa que as professoras do curso sentissem tal constituição cultural, para, quem sabe posteriormente, reconhecerem essa constituição social e cultural de suas crianças nas escolas.

No corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. Mesmo antes de a criança andar ou falar, ela já traz no corpo alguns comportamentos sociais, como o sorrir para determinadas brincadeiras, a forma de dormir, a necessidade de um certo tempo de sono, a postura no colo. (DAOLIO, 1994, p. 39).

O corpo é expressão cultural e, sendo assim, no corpo, vemos, sentimos, percebemos muitas histórias: de incorporações, redefinições, transmutações de um tempo e de um espaço. Daolio (1994) afirma que por meio de seus corpos, as pessoas vão se apropriando de valores, costumes, normas sociais, num processo de *incorporação*. O corpo é então fruto da interação entre natureza e cultura, interação esta que sentimos à flor da pele.

## **Finalizando com uma experiência à flor da pele**

Ao finalizar, retomamos nossos objetivos iniciais de que professoras de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental pudessem, a partir da experimentação de diferentes práticas corporais, sensibilizar-se, perceber seus corpos e compreender possibilidades educativas e artísticas da gestualidade. Em parceria com o grupo, procuramos ampliar as discussões fundamentais para o desenvolvimento das práticas corporais na formação docente, ressignificando essas práticas a partir das ciências humanas, que compreendem todas as pessoas, incluindo as crianças, como produtoras de culturas, entre elas a cultura corporal. Ao retomarmos falas importantes das professoras, consideramos que nossas intenções possam ter sido alcançadas durante o processo investigativo.

Diante do momento de finalização e retomada dos achados da pesquisa, deparamo-nos com a fala da professora Amelie que foi acolhida por nós de uma maneira diferente. Motivou-nos a repensar os objetivos propostos e o alcance dos mesmos para cada uma de nós.

No encontro de encerramento, Amelie contou para o grupo que estava pensando sobre o primeiro dia do curso. Amelie rememorou a leitura e discussão que fizemos do texto de Larrosa Bondía (2002), “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, em que ao autor, inspirado por Walter Benjamin, discute a experiência e a escassez da mesma na sociedade contemporânea. A professora nos contou que no primeiro encontro do curso, ao realizar a leitura e discussão do texto, ela já o tinha compreendido e gostado. No entanto, ao finalizar o curso, a professora afirmou que havia experienciado o texto de outra forma. Ela declarou que o fato de ter “mergulhado nas possibilidades de se entregar por inteiro durante as vivências do curso”, fizeram-na chegar ao final e poder perceber que ela havia tido uma experiência. A professora disse que as vivências experimentadas e a profundidade com que foram vividas (uma vez que ações que solicitavam todos os sentidos) fizeram com que ela compreendesse a que o autor estudado no primeiro dia de curso se referia ao falar de experiência. Para ela, foi possível sentir na pele o que é viver uma experiência.

Impressionante notar como as vivências das práticas corporais podem favorecer a aproximação das pessoas. Parece que as barreiras e os distanciamentos entre as pessoas diminuem mais rapidamente e permitem outras aproximações.

Essa também foi uma constatação do próprio grupo. A professora Luane mencionou ter se dado conta de que o corpo não é só o físico, mas também engloba todos os sentidos e as sensações. Após uma vivência com olhos fechados, a professora disse ter percebido que o contato físico, sem precisar necessariamente do olhar, pode ser tão “arrebataador” quanto não tocar e apenas olhar profundamente para alguém (como fizemos em outra dinâmica).

O toque nos parece ser realmente algo intenso, que pode romper barreiras e trazer uma certa intimidade entre as pessoas. O toque aproxima. Depois de poucos encontros, com pés descalços, muitas vezes de mãos dadas, abraçados, uma segurando e ajudando a outra, uma conduzindo ou sendo conduzida por outra, parece realmente que as relações do grupo se intensificaram e se fortaleceram. É como se alguns anos fossem condensados em poucos meses. A sensação de que já éramos íntimas daquelas pessoas aconteceu de forma bastante rápida e acreditamos que isso se deu, sobretudo, pelas práticas corporais que realizamos juntas.

É possível que a justificativa para essa sensação esteja pautada no conceito de experiência.

Quando verbalizada, a experiência não se coloca de forma transparente, assim como não há correspondência objetiva, exata, entre a experiência e aquilo que se pensa ou que se diz ter experienciado. A experiência permanece, assim, submersa no sujeito, vislumbrada na narrativa, mas mergulhada na corporalidade, e, nem por isso é menos importante. (SILVA et al., 2009, p. 22).

Parece que tínhamos sido tocadas, que tínhamos vivido uma experiência. As práticas corporais, desprendidas de um sentido utilitarista, possibilitam experienciar dimensões pouco exploradas, como as emoções, as relações com o outro.

A fruição de uma experiência no grau de envolvimento que algumas práticas corporais podem proporcionar colocar em jogo o conjunto dos órgãos e sentidos humanos, retoma possibilidades sensíveis esquecidas, possibilidades, essas, que podem fornecer outros registros a partir do qual o sujeito pode reconstruir. (SILVA et al., 2009, p. 23).

As propostas foram experimentadas de modo a propiciar possibilidades sensíveis esquecidas, num constante movimento em que há distração e dispersão, no qual o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que produzimos, discordam entre si. Buscamos assim, a constituição de uma experiência – com sua própria qualidade estética.

Essa possibilidade com intensa apropriação de si, do outro e ainda atentas a uma qualidade estética foi explorada ao longo de nosso curso. Partimos da premissa de que esses elementos contribuíram significativamente para o entrosamento do grupo e, por consequência, para uma apropriação crítica acerca das práticas corporais ali desenvolvidas.

Muitos foram os relatos que nos levam a crer que os objetivos foram alcançados e que pudemos sensibilizar a equipe participante da pesquisa. Foi possível realmente perceber que as vivências experimentadas pelas professoras puderam tocá-las e que, portanto, de uma maneira ou de outra, tal sensibilização poderá ecoar nas escolas, no convívio direto com as crianças. Nesse sentido, concluímos claramente que as experimentações corporais puderam mobilizar a produção de sentidos outros e, assim, tornaram-se uma experiência significativa na formação continuada das professoras participantes, que se disseram tocadas e sensibilizadas pelas vivências, reconhecendo, desse modo, a potência que tais práticas podem ter na sua formação e ação profissional.

Reconhecemos, por outro lado, que a formação continuada faz parte de um processo maior, amplo e que, no nosso caso, o interesse era que as professoras participantes da pesquisa se inquietassem pela possível falta de formação acerca das práticas corporais e galgassem em suas escolas essa busca. Havíamos traçado uma investigação com intencionalidades direcionadas às professoras da educação básica. Gostaríamos que tais objetivos pudessem alcançar, posteriormente, as crianças com que essas professoras trabalhavam. Porém, ao finalizar todo esse percurso foi possível perceber que também tínhamos vivido uma experiência, e o quanto esse processo de pesquisa havia ressignificado também nosso percurso de pesquisadoras.

Ao reler todas as anotações feitas em diário de campo,<sup>7</sup> rever as imagens do curso, repensar, peguei-me sorrindo sozinha, às vezes gargalhando, às vezes lacrimejando... Percebi que estava sendo muito agradável a sensação de remontar na memória esse semestre vivido. Meu corpo sentia isso. Eu me sentia assim. Arrepiei-me, dei risada, me emocionei.

Senti vontade de recomeçar. Voltar tudo do início e passar pelas mesmas sensações novamente. Senti vontade de vivenciar as práticas corporais que fizemos com a equipe das professoras, as descobertas e discussões trazidas por elas.

Sentir na pele uma memória que ficou desse período me fez refletir que eu também tive uma experiência. Exatamente com aquele sentido já exposto neste trabalho. Aquela experiência entendida como algo que marca, que fica, que toca, a

---

**7-** Trecho em primeira pessoa do singular, pois remete a um momento vivido pela primeira autora do artigo.

ponto de me instigar a continuar, a ponto de nos instigar a continuar. Uma marca que incomoda e que sugere reverberações.

Teríamos então sido alvo desta pesquisa?

Descobrir a inteireza das práticas corporais e as memórias que o corpo tem era um dos objetivos que tínhamos para o trabalho com as professoras da rede de Campinas. Tínhamos a pretensão de sensibilizá-las para tal potência. Durante todo o percurso, as professoras demonstraram estar sendo tocadas e se mostraram sensibilizadas pelos encontros e suas ações. Nós, na condição de pesquisadoras, já tínhamos tal engajamento e nossa convicção não deixava dúvidas sobre a importância que as ações vividas com inteireza podiam trazer às pessoas. No entanto, só agora, ao chegar ao final do processo, percebemos que também fomos tocadas.

Larrosa Bondia (2002, p. 20) escreveu que “No combate entre você e o mundo, prefira o mundo”. Sem perceber, compreendemos agora que, durante o percurso vivido, rendemo-nos ao mundo. Num combate pela ânsia de querer controlar todo o processo de pesquisa, rendemo-nos junto com a equipe de professoras e fomos surpreendidas por elas. As reverberações de cada aula eram sentidas, igualmente, por nós.

Rendemo-nos ao compreender que os sentidos da pesquisa extrapolam os esperados pela academia e até por nós mesmas. Reconhecemos, ainda, que, como pesquisadoras, o que nos movimenta a continuar nosso trabalho de investigação tem um sentido que nos move a nos conhecer mais profundamente como pessoas. E, no nosso caso, também como professoras sedentas por uma educação que faça sentido para as crianças. Uma educação de corpo inteiro, com uma inteireza que seja plural tanto quanto a própria constituição do humano.

## Referências

AYOUB, Eliana. Gestos, cartas, experiências compartilhadas. **Leitura**, Campinas, n. 58, suplemento, p. 274-283, jun. 2012.

AYOUB, Eliana, GRANER, Larissa. Transformando poema em gesto, corda em estrela, conduíte em flor... In: TOLEDO, Eliana de; SILVA, Paula Cristina da Costa (Org.). **Democratizando o ensino da ginástica: estudos e exemplos de sua implementação em diferentes contextos sociais**. Várzea Paulista: Fontoura, 2013. p. 23-48.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

CAMILO CUNHA, António. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1994.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, set./dez. 2011.

EHRENBURG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 181-198, jan./abr. 2014.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão.** 1988. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autora e transgressão.** Campinas: Papirus, 2004. p. 11-24.

LOPES, Daniel de Carvalho; PARMA, Marcio. **Construção de malabares passo a passo.** Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

MORAES, Ana Cristina de. O corpo-educador do artista-pedagogo e político na intenção de uma educação estética. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais da...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. GT24 - Educação e Arte.

NEIRA, Marcos Garcia. Formação para a docência: o lugar da educação física na educação básica. In: SCHNEIDER, Omar et al. (Org.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes.** São Cristovão: UFS, 2008. p. 17-49.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Org.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física.** v. 1. Florianópolis: Naembla Ciência & Arte, 2005. p. 17-27.

SILVA, Ana Márcia et al. Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. In: FALCÃO, José Luiz Cirqueira; SARAIVA, Maria do Carmo (Org.). **Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in) tensas experiências**. Florianópolis: Copiart, 2009. p. 5-10.

STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

VEIRA, Alba Pedreira. Dança, educação e contemporaneidade: dilemas e desafios sobre o que ensinar e o que aprender. In: LARA, Larissa Michelle (Org.). **Dança: dilemas e desafios na contemporaneidade**. Maringá: Eduem, 2013. p. 155-185.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

*Recebido em: 1.12.2018*

*Revisado em: 06.06.2019*

*Aprovado em: 14.08.2019*

**Mônica Caldas Ehrenberg** é docente da Faculdade de Educação (FEUSP), líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gesto, Expressão e Educação (GEPGEE) da Feusp e vice-líder do grupo de extensão Gymnusp.

**Eliana Ayoub** é docente da Faculdade de Educação da Unicamp (FE/Unicamp), Líder do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte) da FE/Unicamp e coordenadora institucional do Pibid-Unicamp.