

MEMORIA
APRESENTADA Á
L'UNIVERSITÉ DU QUEBEC Á CHICOUTIMI
COMO EXIGENCIA PARCIAL
DO MESTRADO EN EDUCAÇÃO

POR
PAULO JOSÉ GONÇALVES DE SOUZA

CORPO E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO
Uma poética da Construção do Conhecimento

OCTOBRE 2005



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

Université du Québec à Chicoutimi

Paulo José Gonçalves de Souza

Corpo e conhecimento na educação
Uma poética da construção do conhecimento

Dissertação apresentada ao Mestrado
em Pesquisa da UNEB em convênio
com a Université du Québec à
Chicoutimi para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Jacques Maurice Gauthier

Senhor do Bonfim

Agradecimentos

Agradeço ao Grande Espírito criador da vida, por ele existir e pela oportunidade concedida a mim de poder também existir.

À natureza, que com sua magnitude e poder oferece de si às forças necessárias à vida.

Aos meus amigos espirituais, que cuidam e orientam os meus caminhos como anjos do amor e do zelo.

Aos meus pais, Flora Teixeira da Silva e Anastácio Gonçalves de Souza, pelo amor que plantaram em meu coração, força motriz da minha jornada evolutiva.

Às minhas irmãs Goi, Bel, Cema, Glória e Solange, pelo cuidado e carinho que sempre têm comigo, e aos meus cunhados, pelos sobrinhos que tenho.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas Anderson, Gil, Rodrigo, Andressa, Icaro, Lai, Dane, Lucas e Vanessa (Ninha), por todo amor que recebo a cada dia deles. Aos meus tios, tias, primos e primas, por acreditarem nos meus ideais.

Aos meus amigos, pela presença sincera e amiga na minha vida. Aos estudantes, por me concederem a oportunidade de aprender com eles.

Aos colegas da UEFS, pelo companheirismo e ensinamentos somados à minha formação, em especial Sônia Cabeda e Tereza Guerreiro.

Aos professores e funcionários do Departamento XV (Valença) da UNEB, por todo esforço, dedicação, atenção e zelo no momento decisivo deste estudo.

À Leliana, minha amiga, pela crença no meu potencial e dedicação para que este mestrado fosse realizado.

Ao meu professor e orientador Jacques Gauthier, pelos ensinamentos no mundo da pesquisa e pela dedicação e esforço para que este mestrado existisse.

À vida, senhora absoluta da existência.

Resumo

Este estudo analisa a relação entre o corpo e a construção do conhecimento a partir da vivência corporal e grupal como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem. É conduzido pelas seguintes questões: quais são as formas e os processos corporais que estão em jogo na construção de conhecimentos pelos sujeitos? Quais os conteúdos cuja aprendizagem deve necessariamente passar pelo corpo como totalidade (integrando a razão com outras fontes de conhecimento)?

Trata-se de uma investigação em meio universitário que toma como referência duas dimensões acadêmicas: ensino e pesquisa, numa universidade pública estadual da Bahia com estudantes da disciplina Psicologia das Relações Humanas, do curso de Engenharia de Alimentos. A opção teórico-metodológica da pesquisa é qualitativa, com abordagens fenomenológica e Sociopoética. Utiliza a técnica de Biodança e Grupo operativo como dispositivos de produção de dados. Esta escolha deu-se por existir ligações essenciais e fundamentais na forma e concepção como estas abordagens tratam as questões desta pesquisa.

Todo processo de investigação deixa evidente a existência de fenômenos importantes na relação entre o corpo e o conhecimento, apontando para a necessidade de superação de paradigmas e práticas pedagógicas que anulam o corpo no processo de construção de conhecimento.

Résumé

Cette étude analyse les rapports entre le corps et la construction de la connaissance, à partir de pratiques corporelles groupales comme éléments constitutifs du processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle se développe autour des questions suivantes: quelles sont les formes et les processus corporels qui sont en jeu dans la construction de la connaissance par les sujets? Quels sont les contenus dont l'apprentissage doit nécessairement passer par le corps comme totalité (intégrant la raison aux autres sources de connaissance)?

Il s'agit d'une recherche em milieu universitaire, qui prend pour référence les deux dimensions académiques de l'enseignement et de la recherche, dans une université publique d'Etat de Bahia, avec des étudiants de la discipline "Psychologie des Relations Humaines", du cours de Production et Commercialisation d'Aliments.

L'option théorique et méthodologique de la recherche est qualitative, avec des approches phénoménologique et sociopoétique. On utilise la technique de la Biodanse et du Groupe-Opératif comme dispositifs de production des données. Ce choix est fait en raison des liens essentiels et fondamentaux qui existent tant dans la forme que dans la conception que ces approches ont des questions et objets de cette recherche.

Notre recherche montre l'existence de phénomènes importants dans les rapports entre corps et connaissance, qui demandent le dépassement du paradigme et des pratiques pédagogiques qui annulent le corps dans le processus de construction de la connaissance.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
I CAPÍTULO	
Problemática e objetivos	4
1 A DISTÂNCIA ENTRE CORPO E CONHECIMENTO NA APRENDIZAGEM	4
II CAPÍTULO	
As abordagens da pesquisa	19
1 Corpo e Conhecimento na abordagem Antropológico – Filosófica	19
2 Corpo Conhecimento e Grupo na Abordagem	26
2.1 A Teoria da Biodança	27
2.2 A Psicologia Social – A técnica de grupos operativos	29
2.3 A Sociopoética	31
III CAPÍTULO	
Na trilha da investigação	39
1 Ciência e Pesquisa: Algumas idéias, algumas escolhas	39
2 Do território da Pesquisa	47
2.1 A sala de aula como espaço da investigação	48
3 Estudantes: Sujeitos da Pesquisa	50
4 Produção de dados: Uma teia de implicações	52
4.1 Do procedimento e da técnica	54
4.1.1. Da observação	55
4.1.2. Do registro, da observação e da produção textual	56
4.1.3 Do uso da técnica de trabalho corporal	57
4.2 Proposta de ensino e de pesquisa: Corpo, Conhecimento e Grupo	59
4.3 A entrada em cena na pesquisa	62
4.3.1. A entrada no cotidiano da pesquisa	63
4.3.2. Encontro Sociopoético	71
5 Da descrição e discussão dos dados	73

IV CAPÍTULO

Corpo, conhecimento e grupo: Uma relação possível	78
1 A proposta: olhares e sentires de uma vivência	78
2 O corpo: negado e sentido	83
3 Conhecimento: com o corpo e pelo grupo	87
4 Grupo: lugar de relações e construções	90
5 Proposta, corpo, conhecimento e grupo: uma leitura sociopoética das relações	94
5.1. Pistas de reflexão oriundas dessa análise:	96

CONCLUSÃO 97

REFERÊNCIA 100

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apresentar, àqueles interessados por novas formas de processo pedagógico de superação da dicotomia existente entre corpo e construção do conhecimento, alguns questionamentos e reflexões, escolhas teórica e metodológica, caminhos e resultados da pesquisa realizada sobre a relação corpo e conhecimento no contexto acadêmico.

A partir do olhar focado nos modelos de formação acadêmica, com práticas de ensino e debates teóricos e científicos pautados numa concepção de ciência hegemônica, que separa o corpo da mente e do processo de construção do conhecimento, e do olhar direcionado aos espaços escolares, que também negam a vivência da corporeidade na aprendizagem, colando o corpo como dimensão secundária nas propostas pedagógicas e no currículo, emergem as seguintes questões: *quais são as formas e os processos corporais que estão em jogo na construção de conhecimentos pelos sujeitos? Quais os conteúdos cuja aprendizagem devem necessariamente passar pelo corpo como totalidade (integrando a razão com outras fontes de conhecimento)?*

Alguns dos estudos existentes sobre o problema apresentado abordam a questão evidenciando os processos corporais fora da relação corpo-construção do conhecimento. E mais: esses estudos enfatizam o aspecto histórico do corpo e o lugar do corpo na cultura das organizações sociais.

A Biodança aborda o aspecto vivencial da corporeidade e a bioenergética desenvolve os conceitos de caráter e couraça caracterológica. Foucault, apresenta de uma forma crítica a relação de poder existente entre as instituições totais e o corpo. Pichon-Rivière, aborda a aprendizagem pelo processo grupal e outros criam possibilidades epistemológicas de convergência para o estudo dessa relação.

Considerando que a construção do conhecimento se dá em todos os aspectos da vida cotidiana entre pessoas, seus corpos e no contexto de grupal, não podemos isolar esses aspectos da dimensão humana (o corpo e o conhecimento) do processo de ensino-aprendizagem; o que tem ocorrido de forma evidente nos espaços acadêmico e escolar: a negação ou isolamento de alguns desse elementos constitutivos do conhecer, aprender e ensinar. Neste sentido, as teorias existentes ajudam a compreender separadamente as dimensões do humano.

Esta pesquisa considera os elementos corpo-conhecimento-grupo constitutivos do processo de ensino-aprendizagem de forma integrada. Toma como referência teórica e metodológica a abordagem qualitativa e fenomenológica com enfoque na sociopoética, na técnica corporal da Biodança e no grupo operativo.

Este trabalho está organizado por capítulos, nos quais são apresentados as questões de investigação e seus contextos: a fundamentação teórica, a opção metodológica, processo de investigação, a interpretação, a discussão dos dados e a conclusão.

No primeiro capítulo, da problemática e objetivos, é feita uma apresentação em torno do problema no universo da educação e os principais objetivos desta pesquisa.

Já no segundo, é explicitado a fundamentação teórica com uma discussão em torno das abordagens adotadas: a antropológico-filosófica e bio-psico-social, com os respectivos conceitos adotados sobre corpo e conhecimento.

A opção metodológica é apresentada no terceiro capítulo. Nele, é discutido os motivos da escolha do universo e local da pesquisa, dos sujeitos, do método, das técnicas e procedimentos para produção dos dados, da descrição do processo metodológico e da proposta (corpo-conhecimento-grupo) desenvolvida na pesquisa.

Ainda neste capítulo, há uma reflexão quanto às implicações e ética do investigar, quando o pesquisador faz da sua sala de aula um espaço de investigação a partir de uma concepção democrática de pesquisa: o sujeito investigado é co-pesquisador.

No quarto capítulo, é feita uma descrição e interpretação dos dados da pesquisa, considerando exclusivamente as falas dos sujeitos pesquisados como os reais protagonistas de todo o processo de construção do conhecimento produzido a partir da proposta elaborada. É daí que emerge os elementos conclusivos da pesquisa.

O trabalho é concluído ressaltando a importância e necessidade de estudos em educação que interroguem sobre o problema da dicotomia corpo-construção do conhecimento, e apresenta os resultados obtidos pela realização da pesquisa. Expõe, também, as ligações existentes na relação corpo-construção do conhecimento-grupo, quando a perspectiva de processo é democrática e de integração da pessoa humana.

I CAPÍTULO

PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

1 A DISTÂNCIA ENTRE CORPO E CONHECIMENTO NA APRENDIZAGEM

Esta pesquisa interroga particularidades da formação social brasileira na construção do conhecimento. Daí sua relevância: ela trata de questões ocultadas pelos tratados e reflexões sobre o assunto, já que a academia brasileira pensa geralmente segundo o modelo da Europa ou da América do Norte.

Quais são essas particularidades? Como pesquisas recentes nos mostram o peso, a importância, a relevância e a eficiência da *oralidade e corporeidade* na vida cotidiana. Mas não somente no dia a dia; também na construção social da realidade e, dentro deste quadro, na construção dos conhecimentos que permitem se orientar, se dar bem, “ter êxito” nessa realidade. Numa pesquisa desenvolvida na escola comunitária Luiza Mahim, em parceria com as educadoras dessa escola e com os pesquisadores Jacques e Leliana Gauthier, foi claramente evidenciada a falha existente entre cultura oral e cultura escrita na formação escolar das classes populares, inclusive para os próprios professores, geralmente oriundos das mesmas classes sociais. Na oralidade, constrói-se o conhecimento com a presença viva dos outros, o que permite imediatas retificações, colaboração no sentido de buscar o consenso, de ouvir atentamente a diversidade possível das maneiras de se enxergar,

manusear e experimentar a realidade; de compartilhar, no processo, muitos risos; de convocar experiências transversais, às vezes muito distantes aparentemente do assunto em discussão. O sujeito falando e ouvindo encontra-se em processo de interação ativa. Ele pode até se alterar, se estiver muito aberto e disposto, seguindo com seu corpo inteiro os passos do processo de construção do objeto de conhecimento. Essa experiência social da *oralidade-corporeidade* é ritualizada na cultura baiana, e acontece nas reuniões de família, nas festas, nos encontros de associações diversas. Diferentemente, na escrita encontra-se o poder de apagar e re-escrever, de retomar e reler com uma outra visão, de confiar “aquilo que não se fala”, de vivenciar (de uma certa maneira, não somente mentalmente e intelectualmente) o que não se pode mostrar diretamente no mundo comunitário. O processo de aprendizagem é diferente, e ainda não falamos do papel do livro, dos autores e daquilo que a escola valoriza.

O corpo (considerado de três maneiras: como superfície e interioridade de uma pessoa, como fonte ou lugar de elos entre pessoas diferentes, e como mediador entre a pessoa e o mundo dos “objetos”, tanto teóricos como empíricos) possui um papel central na aprendizagem. Com efeito, podemos observar que nas classes populares brasileiras o fazer, e particularmente o fazer-juntos, onde se desenvolve uma relação de experimentação e manuseio da realidade, é a principal fonte dos conhecimentos que as pessoas utilizam na sua vida, tanto no trabalho quanto na vida social e relacional em geral. No fazer, o corpo está na linha de frente. A abstração, e provavelmente formas de abstração pouco estudadas, por serem diferentes do modelo vigente da conceptualização e formalização científica, segue da operacionalização deste fazer em um processo que as pessoas não podem

“explicar” detalhadamente, nem “analisar”. Aprender *fazendo* com o corpo inteiro é uma aprendizagem global mais intuitiva que analítica, por tentativas e retificações, sempre junto com a avaliação dos outros. O conhecimento do jeito de fazer destes, a troca de informações, é uma aprendizagem coletiva, e não individual.

O modelo dessa aprendizagem é muito diferente do dominante nos estudos acadêmicos, do modelo valorizado pelo ocidente, oriundo da Europa, baseado na escrita (individualidade, silêncio do contato com os textos, abstração de tipo matemática, argumentação analítica). Estudos recentes oriundos da Europa mostram que os estudantes utilizam o espaço escolar principalmente para atividades de socialização, para construírem conhecimentos relativos a si próprios, aos outros e ao mundo de maneiras muito diferentes do que a escola, enquanto organização sócia, pretende trazer (o conhecimento de disciplinas, de autores, de teorias...) A relevância da nossa pesquisa da corporeidade na aprendizagem diz, portanto, igual respeito às práticas de apropriação e transformações pelos grupos sociais das finalidades macro-sociais das instituições, na própria Europa.

Descobrimos a importância fundamental para as crianças e os adolescentes do fazer na aprendizagem escolar. Isso é verdadeiro em geral nas classes populares. Ainda mais quando se fala de crianças, que aprendem *fazendo, brincando, experimentando*. São elas que afirmam isso fortemente, unanimemente. Na escola, nos brasileiros, experimentamos histórias de vida que o ensino desconhece a importância do corpo nas aprendizagens.

Às vezes, mas muito raramente, professores utilizam técnicas de relaxamento que disponibilizam o corpo, e tornam a aprendizagem mais leve e prazerosa. O corpo é convocado para ser preparado. Tensões geradoras de bagunça, individualismo, competições

narcisismo, são assim tiradas para fora. Mas a observação do modo "espontâneo", isto é, cultural, de aprender de crianças, adolescentes e adultos de classes populares (igualmente à nossa auto-observação), mostra que o corpo está participando da construção do conhecimento, e não somente da preparação da mesma.

Além da aprendizagem "fazendo", é de fundamental importância pela (re) produção da vida nas classes populares baianas a aprendizagem "relacionando-se". Já abordamos esse aspecto, mas ele possui outros lados específicos, pois as culturas orais desenvolvem uma *memória* social não escrita, que o ditado africano bem conhecido "a cada idoso que morre é uma biblioteca que queima" expressa. Isso não somente toma a forma de falas dos mais velhos, de histórias contadas às jovens gerações, ou mesmo da imensa criatividade cultural popular que percebemos através de cantos, de repente, canções, ditados. Isso também é internalizado pelo corpo. O que são os rituais afro-brasileiros, se não uma memória corporal ancestral? Vários tipos de trabalho coletivo, sobretudo para preparar alimentos de festa, possuem origens indígenas ou africanas. As mãos, os braços, as costas, e também as sensações e emoções colaboram nesses trabalhos. São aprendizagens fundamentais, *prazerosas e extremamente valorizadas* (como é apontado em pesquisas variadas), que parecem jogar o papel de modelos, de referências para avaliar outros processos de aprendizagem, particularmente aqueles que se encontram na escola.

Nesta é possível um movimento de constantes trocas de saberes e interações corporais. Por outro lado, a escola propõe situações cognitivas empobrecedoras dos potenciais cognitivos e ainda despreza o corpo presente pelos movimentos, sentimentos, emoções e instintos. Nela, reina imperativa a distância entre os corpos; os sujeitos estão, o

tempo todo, admoestados a não se tocarem, a não estabelecerem relações de proximidade física, enquanto utilizam seus corpos numa relação que parece ser mais de “camaradagem”, de familiaridade e de brincadeira. O movimento arrebatado é coisa sub-humana; o tocar afetivo entre dois meninos ou meninas é desqualificado. É visível na escola o desinvestimento afetivo; a pedagogia se funda, então, sobre o *logos* que exclui o *eros*. O pensamento de Michel Serres, como o nosso, busca uma integração da razão no corpo no processo de criação de conhecimentos (1977: 166 - trad. nossa):

Vocês reconhecerão o saber do povo pela sua vibração, pela mistura inevitável da teoria e do éros. Desde que um sistema elimina o erro e o éros, duas hesitações vibrantes, ele é produzido por uma classe dominante. Razão doente que não pode errar, que desocupa o lugar patético. O pathos, o pato-lógico é o sadio do conhecimento. Se vocês abrissem o saber ao povo, em lugar de esmagá-lo de burrices ou de doutrinas, seu poder derreteria em um dilúvio de emoções [...]. Vens que eu me prosteme frente a ti, tu que es capaz de uma grande paixão. (Essa fala de Karamazov pertence à teoria do conhecimento).

Essa citação amplia a questão da educação escolar à educação em geral, às formações culturais ocidentais racionalistas, que desconhecem o jeito popular de conhecer. Na escola que existe atualmente, entre o corpo do educando e do educador estabelece-se um vazio constitutivo. A distância se instala. Não é difícil observar, no cotidiano escolar, tal situação. A revelação mais comumente encontrada entre dois corpos é, sem dúvida, a distância. O adulto educador pode estar atrás, na frente, ao lado, circulando ou supervisionando, mas sempre à distância.

O que se esconde por trás da interdição do tocar na escola? É necessário aprender, desde a infância, que tocar é preciso; porta da sexualidade, ferramenta das paixões mais interditas, o corpo precisa estar submetido a uma eterna vigilância por parte do adulto na

escola; ele não toca a criança e não pode permitir que ela se toque; é como se qualquer permissividade em relação ao tocar tivesse o poder de por abaixo a missão da escola. Talvez a causa de tanto estranhamento e distância ao corpo seja pelo fato dele ser um corpo de marcas, como diz Suely Rolnik (1993):

... estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir.

O sujeito então se engendra no devir: não é ele que conduz, mas sim as marcas. O que pode, é deixar-se entranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo e tentar criar sentido que permita sua existência. Está aí, provavelmente, o grau de potência com que a vida se afirma em sua existência.

Sendo o corpo um corpo de marcas, ele revela nossos vínculos, nossa história, nossa vida. Então são muitas histórias e muitas vidas em um mesmo espaço de encontro e de fazer. Isso pode ser ameaçador à condição de controle e disciplina que cada sujeito está submetido. Ameaçador a cada subjetividade, corpórea nos processos de criação, porque revela, desvela o ser.

Parece, então, abrir uma distância entre corpo e conhecimento. A produção do último parece não ter relação com o primeiro. Estão colocados no contexto de vida e da educação como coisas distintas. Talvez o único lugar permitido no corpo para o conhecimento seja a mente, como fonte das produções; e isto é negar a totalidade do ser - corpóreo.

O toque pertence ao jeito de ser do povo baiano provavelmente por causa das suas raízes africanas. Enquanto estudante e professor oriundo dessa classe social popular

enraizada em certas formas de ancestralidade, compartilho o desejo de uma escola existir, se tornar possível, onde *aprender os conteúdos escolares* seja tão prazeroso quanto participar de atividades de trabalho ou de festa coletivas. No trabalho aprende-se. Na festa aprende-se. Com o corpo inteiro, e não somente com as faculdades da mente, do intelecto, isoladas.

As implicações no objeto de estudo são intensas, já que sempre questiono o fato de que, no percurso da escola, desde o primeiro grau até a universidade, tinha de ficar colado numa cadeira, quase sem poder mexer nenhuma outra parte do corpo que os olhos e, um pouco, a cabeça. Na universidade, formando-me em pedagogia, encontrei somente discursos teóricos sobre a pessoa que aprende como "ser bio-psico-social", mas o corpo do qual falam as teorias relacionadas a tal sujeito é um corpo morto, transformado em objeto cortado, dissecado, cujas funções são estudadas *em geral* na vida orgânica, psíquica e sócio-política. Nunca o assim chamado "corpo" fica relacionado com a aprendizagem, compreendido como ator no processo de ensino-aprendizagem. Percebi um vazio importante, muito problemático (no sentido comum da palavra, e também no científico, porque é isso mesmo a inquietação que justifica o presente estudo) na formação recebida. Tentei encher esse vazio, me formando nas áreas da Biodança e da Psicologia Social criada por Pichon-Riviere.

Na universidade, de maneira estranha e assustadora (de acordo com as considerações aqui desenvolvidas), não existe nenhum espaço para o corpo na educação, na pedagogia e na aprendizagem, a não ser nos espaços reservados das disciplinas de Educação Física, Teatro ou Dança. Parece perigosa a formação, no contexto sócio-cognitivo baiano, de

professores e educadores desconhecendo o papel e o lugar do corpo nos processos de aprendizagem. É contribuir, de fato, para o estranhamento da escola (e a reprodução sistemática do mesmo) das classes populares, enfrentando-se aí duas culturas, duas lógicas de aprendizagem, dois mundos institucionais. Mas será que tenho direito de firmar essa oposição? O mal estar que sinto como estudante e professor, tentando trazer para a academia minhas experiências corporais na aprendizagem, e mantendo minhas raízes comunitárias e culturais no exercício da minha profissão, não é suficiente para entender a realidade da educação na Bahia. É necessário transformar esse mal estar em fonte de uma investigação sistemática, rigorosa e analítica, o que é um mistério para mim. Na prática, tento levar para a sala de aula a experiência da relação corpo-aprendizagem, e percebo claramente que o corpo fala no seu movimento mais simples, revelando os processos de vinculação existentes nos mais diversos contextos da vida cotidiana. Ele é fonte de prazer e manifestação da vida, de conflitos e compromissos.

Percebemos a importância de responder às seguintes perguntas, norteadoras desta pesquisa:

Como o corpo aprende? Quais são as formas e os processos corporais que estão em jogo na construção de conhecimentos pelos sujeitos? Quais os conteúdos cuja aprendizagem devem necessariamente passar pelo corpo como totalidade (integrando a razão com outras fontes de conhecimento)?

São aqui as questões fundamentais desta pesquisa. Obviamente, não pretendo responder exaustivamente. Por isso, me limitei à observação e análise crítica dos processos de aprendizagem que acontecem em um grupo sistematizado com sessões de Biodança.

Esses processos são mais visíveis por serem concernentes diretamente com o objetivo ambicioso da Biodança: aprender a dançar sua vida, a não mais separar vida e dança, segundo procedimentos pedagógicos analíticos e sistematizados, que confiam na potência do corpo em realizar a síntese e integração, o conhecimento "pelo interior", sensível e intuitivo, vem do próprio processo de alteração vivenciado.

Talvez isso dará indicações sobre as razões pelas quais nós, enquanto sujeitos corporais e enquanto corpos, fomos anulados nas relações de construção do conhecimento? Fala-se muito de construtivismo e sócio-construtivismo na academia, hoje em dia. Estes devem integrar a dimensão plena do corpo no seu estudo e na prática do ensino-aprendizagem, sob pena de não ser um verdadeiro construtivismo. Algo fundamental está aqui em jogo, no campo da filosofia e da prática da aprendizagem.

No campo institucional percebemos que igualmente ganharam seu espaço de estudos e práticas que se fundamentam na escuta sensível e analítica da fala, como a psicologia clínica e a psicanálise, por exemplo. Mas a observação sensível e analítica dos corpos ainda não tem espaço, a não ser no quadro de psicologias clínicas, tais como as inspiradas em Wilhelm Reich. Nosso objetivo não é de trazer conhecimentos úteis para a clínica, mesmo quando existem efeitos indiretos. Pretendemos trazer conhecimentos aos pedagogos, principalmente aos professores que ensinam em sala de aula, aos educadores que atuam em comunidades, que lhes permitam atuar com mais prazer, eficiência e, sobretudo, *sentido*, tanto para eles como para as pessoas às quais ensinam.

A nossa ambição não é de mostrar, mais uma vez, o quanto o trabalho corporal é importante na formação de grupos, de coletivos que aprendem, ao permitir a expressão e

solução das tensões e conflitos que parasitam as relações entre as pessoas, portanto, indiretamente, o objeto de aprendizagem.

Queremos entender melhor como o corpo está implicado (isto é, etimologicamente, *dobrado*) nos processos de construção de conhecimentos. Além de trabalhar o corpo para preparar a aprendizagem, queremos valorizar e dar continuidade à vida do corpo, considerado como sujeito ativo, no processo de aprender.

Enunciamos os principais objetivos deste estudo da seguinte maneira:

- Proporcionar um olhar multireferenciado (no sentido de uma visão pluricultural) sobre a questão do conhecimento na educação, tomando como referência a temática do corpo;
- Identificar os elementos emergentes no processo de pesquisa das dimensões em jogo nas relações complexas entre corpo, grupo e conhecimento;
- Proporcionar aos sujeitos envolvidos na pesquisa (grupo-pesquisador) reflexões acerca da sua percepção sobre a própria corporeidade na construção do conhecimento.

Nosso objeto concreto de estudo limita o mesmo: estudamos um objeto que seria como ampliado, já que na Biodança os processos de aprendizagem são essencialmente corporais. A semelhança entre o tema estudado e o exemplo tomado como campo específico deste estudo é ao mesmo tempo um facilitador e um limite:

- Facilitador, pois o corpo, suas dimensões, a dinâmica e a sensibilidade são destacados, valorizados e enfatizados na dança;

- Limite, pois não será possível ampliar sem bastante prudência para outras áreas outros contextos e tipos de performances.

Mas, a partir dos próprios limites apontados, é possível formular questões novas e sistematizar inquietações argumentadas, a serem comunicadas a outros especialistas em pedagogia e a estudiosos de outras áreas do conhecimento. Encontramos, além de resultados relevantes em relação ao ensino-aprendizagem da Biodança, conclusões suscetíveis de generalização ou, pelo menos, que são fontes de formulação de uma visão renovada do processo de ensino-aprendizagem.

Para desenvolver esse trabalho de pesquisa, devemos indicar como definimos pelo menos dois conceitos fundamentais: o conceito de *corpo* e o de *conhecimento*.

- O corpo é estudado nas suas seguintes dimensões:
 - 1 Corpo consciente e corpo inconsciente, corpo de desejo e corpo de projetos, com a questão da integração do *Self* no processo educacional;
 - 2 Corpo que está no mundo com a emoção, a razão, a intuição e as sensações, a sensualidade e sexualidade, a gestualidade, e que, através dessas vias, aprende, conhece, transmite e comunica;
 - 3 Corpo espiritual, que através de símbolos sabe relacionar o que está presente e o que fica virtual na situação, o aquém e o além, sem necessariamente dar um significado religioso a essas palavras;

- 4 Corpo emergente, que está em perpétuo processo de criação e recriação, mesmo quando ele encontra blocagens, sentidos proibidos ou cadeias repetidas.
- O conhecimento é considerado como desenvolvendo simultaneamente três processos, que só uma análise pode separar, já que atuam juntamente na experiência vivida.
 - 1 Existe uma relação com o objeto ou tema alvo da atitude noética. O objeto pertence a um mundo histórico-social dado;
 - 2 Essa relação é mediatizada por uma cultura, que pode ser representada por textos, por idéias e valores ou por pessoas, membros de uma coletividade, com funções específicas ou não, com os quais se constrói o conhecimento;
 - 3 Nessa relação aparece também um envolvimento consigo próprio: o objeto e o olhar dos outros, idealizado ou não, possuem um efeito especular sobre a pessoa em processo de construção do conhecimento.

Nas culturas orais, a elaboração do próprio objeto de conhecimento, a partir do seu ambiente sócio-cultural, é coletiva, incluindo dúvidas, questionamentos (diretamente expressados ou não), passagens por erros (publicamente assumidos ou não) e busca do consenso (com marcas de conflitos ou desvios ou não). Isso significa que o processo é complexo, pelo qual o sujeito constrói seus conhecimentos. Aí, ele pode abrir-se para transformações possíveis, para receber e se apropriar de outras lógicas, pontos de vista

heterogêneos ou, pelo contrário, se fechar, preferindo a proteção e repetição de teses seguras, bloqueando a circulação das energias durante o processo de aprendizagem.

Observamos, na vida cotidiana, que uma aprendizagem que envolve o corpo inteiro é mais segura, mais transformadora e criadora de novas possibilidades de uma aprendizagem que passa somente pelo lado racional e mental da pessoa. A nossa prática pedagógica confirma que: quando o corpo vivencia um processo de internalização da complexidade do objeto estudado, a pessoa se responsabiliza e tem compromisso com a aprendizagem. É a idéia de uma aprendizagem integrada e integradora da pessoa que encontramos aqui. Trocas, embates e debates, descobertas, prazer e alegria são os caminhos "normais" da construção do conhecimento, que mais facilmente tornam-se criação. Provavelmente, o que acontece é que o sujeito está tocado profundamente, vendo-se, ouvindo-se, sentindo-se presente no processo de aprendizagem. Portanto, tentando compreender a lógica do mesmo. Nossa hipótese é que esses aspectos são de fundamental importância para uma aprendizagem bem sucedida. Esta hipótese talvez seja ligada demais a valores sociais, culturais e políticos para poder ser refutada ou confirmada.

Procuramos entender como acontece esse caminho, no caso que conhecemos bem do ensino/aprendizagem da Biodança. Temos, num quadro geral, algumas idéias prévias (notadamente aquela que afirma o valor da integração do corpo no processo de construção do conhecimento, que devemos considerar como podendo ser errada) sobre o assunto. Não podemos, de maneira alguma, imaginar, antes de realizar a pesquisa de campo, quais são esses caminhos da aprendizagem pelo corpo. Para providenciar informações e olhares novos, pretendemos utilizar a abordagem *sociopoética* (que definimos, quando considerar o

quadro teórico, no próximo capítulo): refletimos, juntamente com as pessoas, participando da pesquisa de campo, sobre sua percepção íntima do que acontece no corpo e quais são as vias que este toma quando acontece uma aprendizagem nova num grupo de Biodança.

Essa pesquisa terá resultados precisos, referidos a uma área do conhecimento determinada, mas não é só isso: a aprendizagem é uma *prática social*, não a recepção passiva de um objeto já elaborado por outros; o sujeito que aprende é ativo na elaboração e na preparação do objeto. Portanto, ele não isola um conhecimento dos demais. Vários conhecimentos constituem uma teia, uma rede, agrupando-se, aglutinando-se em relação com vários atratores, que podem ser uma experiência de vida, uma teoria (sistemizada ou não) prévia, um contexto ou uma questão existencial.

Além de ser uma prática, a aprendizagem é *integradora ou dissociadora do Self*. A abordagem psicogenética fala de *conflitos cognitivos*. Mas parece existir, em todo movimento de aprendizagem, conflitos gerais que tocam em várias dimensões da pessoa e do seu ambiente existencial. Normalmente, esses conflitos favorecem o "crescimento" das pessoas (mas não sabemos em que condições eles se tomam obstáculos para esse crescimento). Na dissociação nos parece mais difícil a pessoa perguntar criticamente: *Por quê as coisas são assim?* Podemos entender racionalmente muito bem um assunto, e não poder construir uma reflexão crítica em cima deste, por termos blocagens, por sofrermos uma falta de ligação, de vínculo entre a referida compreensão racional e nossa sensibilidade, ou emoções nas quais investem-se nossos interesses cruciais. E, reciprocamente, podemos vivenciar grandes emoções chamando para reorganização parcial ou global do nosso ser, e não conseguir essa reorganização (cuja necessidade percebemos

claramente) por falta de compreensão racional do que é em jogo na situação e por dificuldade ou bloqueio em analisar conforme nossos valores ou em parceria com valores alheios. Por isso nos parece a questão da integração do Self de fundamental importância. Sem ele não há envolvimento da pessoa e responsabilização da mesma. É gratuito, sem risco e até hipócrita falar, nessas condições, de educação que tem em vista a formação para a "cidadania" dos alunos.

II CAPÍTULO

AS ABORDAGENS DA PESQUISA

1 CORPO E CONHECIMENTO NA ABORDAGEM ANTROPOLÓGICO-FILOSÓFICA

O movimento vivo em constante criação era a marca do homem primitivo, que tinha com seu corpo uma relação de sobrevivência e uma íntima união com a natureza. Seu corpo (real e imaginário), era parte dela e ganhava espaço para produção de ritmos revelando a harmonia de seus movimentos, revelando alegria, tristeza, sentimentos místicos e guerreiros. A dança era privilegiada enquanto forma de expressão ritualizada desses movimentos, na guerra, na paz, no casamento, nos funerais, na semeadura e na colheita, na iniciação dos adolescentes ou quando um nome era dado ao recém-nascido. Dançavam para os deuses e os fenômenos, dançavam para se representar a si mesmo.

É pelo processo de inserção das suas necessidades que se dá o distanciamento da relação entre corpo e natureza, numa perspectiva transcendental e mergulhando num mundo material evidenciando sua racionalidade instrumental. Conforme Moreira (1992), a visão antropológica tradicional aprisionou o corpo, submetendo-o ora ao comando do pensamento, ora ao rigor do espírito, privilegiando o pensar sobre o existir (aí a existência se tornou decorrência do pensamento). Foi produzido um corpo visto como subalterno à

razão, disciplinado pelos requintes do tempo, docilizado pela estrutura e arquitetura da escola, como corpo coisificado, abstrato, sem sujeito; corpo do homem sem o humano. Percorrendo a filosofia ocidental, encontramos quase sempre um corpo submetido, desvalorizado, lugar da escuridão e dos obstáculos para o pensamento, para a ação certa, para a moral e a religião.

Notáveis são algumas exceções: oriundas da corrente empirista (Epicuro, Hume), onde as percepções provêm da matéria viva e são as bases a partir das quais a imaginação elabora suas noções, que somente em seguida a razão elaborará. É interessante apontar que no seu livro *Diálogos*, escrito em colaboração com Claire Parnet, Gilles Deleuze reivindica para si mesmo a herança empirista. Nessa visão, o corpo é sempre o horizonte crítico, a referência última, que obriga o ser humano a relativizar seu saber, a conscientizar-se do contexto cultural no qual ele está pensando. As abstrações mais complexas, no final das contas, vêm do corpo, para essa corrente teórica. Mesmo se a humanidade aprender a filtrar, reelaborar, descontextualizar, abstrair, acreditar que a produção do conhecimento se dá independentemente do corpo, como nas correntes idealistas, é preconceito de uma razão que acredita na sua onipotência. A razão é incorporada em corpos, que recebem suas marcas, suas atitudes, seus ritmos, suas energias, de uma determinada cultura. A razão é sempre impura. Sabemos, hoje, por causa do desenvolvimento de espaços não métricos, que o espaço geométrico de Euclides e Descartes é um espaço dependendo muito da intuição do olho, do olhar humano e, sobretudo, da perspectiva dos arquitetos, daqueles que constroem espaços onde morar. A moderna *topologia* mostra que os espaços proliferam, sendo ao mesmo tempo, a priori e sensoriais, o que nem os gregos nem Descartes podiam conceber.

Com a topologia, surgem espaços não métricos chamados de caóticos, densos, compactados, conexos, com análises finas do contínuo, das bordas, dos abertos e dos fechados, da orientação e das transformações sem rasgão.

O filósofo das ciências Michel Serres (1980: 69-70 – trad. Gauthier, mimeo), que conhece bem a história da matemática e não pertence à corrente empirista, comenta:

Descobrimos então que vivemos numa multiplicidade de espaços deste tipo, e que trabalhamos, às vezes, tais o tecelão ou a rendeira que faz com que seus dedos andem sem vê-los, que vivemos neles e por eles, e não nesse cubo euclidiano, naquele que somente faz minha proteção, no meu quarto. Nosso corpo, e o grupo, nas suas redes de comunicação, utilizam cegamente com proveito essa multiplicidade, que eles associam no ordinário da sua vida e das suas ações. Essa estética é “não-escrita”. E no entanto ela se vê e se vive, nas artes e nas profissões, tanto como no cotidiano e no formal de alta pureza.

E Serres (1974:120, trad. Gauthier, mimeo) desenvolve essa concepção em exemplos interessantes para nosso estudo:

Como é possível que não tenhamos ainda uma descrição refinada dos espaços da percepção – tal percepção, num momento dado, opera na interseção de múltiplas variedades – da gestualidade, da coestesia, intropatia, proprioceptividade, do esquema corporal, das condutas práticas, artesanais, operárias, gímnicas, artísticas, de todas as atitudes patológicas do corpo próprio e da sua relação com o meio ambiente? O tecelão não mergulha suas mãos na mesma variedade que o pedreiro, o lutador ou o pianista, o claustrofobo não evolui na mesma tópica, no mesmo “espaço” que o pantomima, e assim por diante. Como é possível que ignoremos, enquanto que sabemos, que a teoria desconhece, enquanto que ela está pronta, que estamos mergulhados em variedades topológicas altamente diferenciadas, que podem ser descritas com precisão, que o indivíduo distingue-se, sem dúvida, e determina-se, talvez, em e por uma interseção original das referidas variedades, afirmativas extrapoladas daquilo que Leibniz dizia, ao considerar as coisas do seu site? Não vejo nenhuma razão de fechar essas áreas a um tratamento matemático. Então, a previsão três vezes centenária (de Leibniz) aponta para uma síntese entre a *mathesis universalis* e uma física do indivíduo.

Não pretendemos descobrir as equações da corporeidade na aprendizagem. Mas Michel Serres dá uma grande legitimidade filosófica à ambição de discutir a construção e produção do conhecimento a partir da ancoragem dos mesmos na corporeidade. Não somente o empirismo, mas também o racionalismo matemático contemporâneo dá boas razões para desenvolvermos esta pesquisa.

- Uma outra exceção à corrente dominante que despreza o corpo na construção do conhecimento é a corrente materialista: seja na orientação marxista, onde o corpo inteiro (isto é, o sistema muscular, nervoso, a inteligência, a adaptabilidade, o poder de sonhar) é produtor de valor e mais valia, que permitem a produção e reprodução do sistema sócio-econômico. Esse corpo participa da produção do conhecimento, que sempre é tomada nas suas dimensões históricas, sociais, políticas e institucionais. Pode-se citar as pesquisas de Michel Foucault, que notadamente mostra que a afirmação da razão pura, na idade clássica, desenvolveu-se ao aprisionar a desrazão, “a loucura”, excluindo-a do mundo legítimo do conhecimento: era preciso excluir a sombra para afirmar a luz, portanto, a sombra (a loucura, mas não qualquer loucura. A loucura presa, torturada, humilhada) é a condição de possibilidade da afirmação da luz, da onipotência da razão. Negar, recalcar, excluir, aprisionar, isto é, matar o corpo, é a condição do conhecimento na idade clássica. A contemporânea academia é herdeira dessa idade. Nossa pesquisa pretende continuar a falha, a mancha, a ruptura que Michel Foucault introduziu na boa consciência da produção instituída do conhecimento. Tomando por referência as filosofias materialistas de Espinoza e Nietzsche, outros inspiradores de

Gilles Deleuze, que fundamentam suas reflexões na consideração das potências do corpo (que incluem a potência de conhecer e fazer ciência) é possível criticar o desprezo com o qual muitos pensadores, filósofos da ciência e cientistas não consideram o corpo.

- A fenomenologia é uma outra corrente que deu ênfase à questão do corpo. A perspectiva fenomenológica é central para que se possa compreender o movimento e a análise do cotidiano. A fenomenologia considera o comportamento humano – o que as pessoas fazem e falam – como o resultado de como elas interpretam o seu mundo; a tarefa, então, é capturar este processo de interpretação e buscar ver as coisas do ponto de vista das pessoas. Trata-se de distender o tecido da consciência e do mundo, para fazer aparecer os fios que são de uma extraordinária complexidade. Por exemplo, no contexto da prática da Biodança, o fenômeno observado é o movimento e sua relação com o existencial, fruto das produções e interações culturais. Através do movimento semi-estruturado busca-se a dança: movimento pleno de sentido. O corpo da fenomenologia é, portanto, um corpo em movimento, na relação com o outro (humano e objeto), constituído de subjetividade que nasce da relação do mundo vivido. Merleau-Ponty faz um investimento sobre o problema do corpo e da percepção, apresentando uma visão do corpo e do movimento integrados na totalidade humana, estando presentes dois mundos, o do corpo e o do espírito. Para ele, a consciência do corpo se dá através do mundo, e a consciência do mundo se dá pelo corpo. A fenomenologia, neste estudo, é considerada como possibilidade de pensamento e de corresponder ao apelo do que deve ser pensado, um campo que se abre, atento às contribuições que possam orientar as investigações na relação entre corpo e conhecimento. Parece paradoxal tomar a

fenomenologia, que é eminentemente pensamento, como referência para compreender a Biodança, que é essencialmente movimento. Contudo, a Biodança abre, facilita a emergência do fenômeno corporal, existencial, num espaço-tempo, e a fenomenologia oferece a possibilidade de pensar e compreender o fenômeno movimento-existência-conhecimento. Ela vai estudar “de dentro”, e não numa relação alônomia, onde o observador fica de fora, buscando a tudo ver, como se fosse possível. A inventividade é, então, encontrar e combinar os pontos, os elementos, os fios do fenômeno, na tentativa de apreendê-lo e compreendê-lo. Daí pode emergir um conhecimento novo. Algo que se espere de toda investigação científica.

- Enfim, existem novas abordagens integradoras do conhecimento na vida enquanto processo de auto-organização, que podem ser tomadas como quadros referenciais. Essas abordagens parecem apontar para o entendimento da evolução da humanidade, que chegou a uma fase na qual nenhum poder é capaz de controlar e colonizar inteiramente a explosão dos espaços do conhecimento. Daí a importância da *dinamização* dos novos espaços do conhecimento, pela educação como uma tarefa social de relevância. Os modos de conhecer precisam de um mundo que caiba tantos outros mundos do conhecimento e do comportamento. Eis a tarefa da educação. Assmann (1998) aponta para o reencantamento da educação, que significa vivenciar as implicações pedagógicas do fato de que esses processos cognitivos e os processos vitais são a mesma coisa. É o encontro do viver com o aprender enquanto processo de auto-organização em todas as esferas da vida. As preocupações desta abordagem estão na vida com seus processos auto-organizativos, auto-aprendentes, de criação e recriação permanente; na existência

do mundo que caiba todos, e todas as formas de conhecer e viver; nas dimensões éticas, políticas e pedagógicas de todo o conhecimento. É a dimensão planetária e da sociedade do conhecimento. Nessa nova abordagem é compreendido que, onde não se propiciam processos vitais, tampouco se favorece processos de conhecimentos.

A pedagogia escolar deve estar ciente de que não é a única instância educativa, mas é a instância educacional que tem um papel peculiar de criar conscientemente experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos. Para adquirir essa consciência, deve estar atenta, sobretudo, ao fato de que a corporeidade aprendente de seres vivos concretos é a sua referência básica de critérios (...)

O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensações de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário.

Na escola, é preciso reintroduzir o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. O conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer. Toda morfogênese do conhecimento é constituída por níveis emergente, a partir dos processos auto-organizativos da corporeidade viva. Por isso, todo o conhecimento tem uma inscrição corporal e se apóia numa complexa interação sensorial. O conhecimento humano nunca é puro operação mental; está entretecido de emoções. Nessa nova abordagem é preciso pensar a educação a partir dos *nexos corporais* entre seres humanos concretos, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade. Citemos de novo Assmann (1998:26):

O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica.

Escolhemos como principal referencial este último, porque ele é adequado à Biodança, a até teorizado por estudiosos desta, que fundamentam suas concepções nas atuais teorias biológicas e de psico-sociologia da aprendizagem, que desenvolvem os conceitos básicos de auto-organização, de complexidade e de saberes emergentes.

Nada nos impede de estudar o corpo aprendente da Biodança com conceitos de referência dessa disciplina. Podemos, com a mesma legitimidade, estudá-lo com conceitos completamente deferentes, mas a vontade de ficar no quadro teórico do interesse da Biodança está na possibilidade de facilitar a avaliação da validade prática e os limites desses conceitos, trazendo para a própria Biodança um olhar crítico. Como trabalhamos também com a psicologia social e segundo a filosofia de pesquisa sociopoética, já criamos um certo distanciamento teórico para com as referências da Biodança que não são as únicas a serem consideradas. Cruzando Biodança, Psicologia Social e Sociopoética, facilitamos o desenvolvimento de um olhar crítico sobre nosso objeto de estudos e caminhamos rumo à multirreferencialidade, importante por causa da complexidade em jogo quando se fala de aprendizagem em culturas orais e corporais (ver Borba, 1997).

2 CORPO, CONHECIMENTO E GRUPO NA ABORDAGEM BIO-PSICO-SOCIAL

No currículo em pedagogia, o ser humano é estudado como ser bio-psico-social, mas sem nenhuma ligação com a educação e a realidade institucional do ensino. Não se sabe como a pessoa, os grupos, constroem o conhecimento enquanto seres vivos (o elemento “bio”) que possuem um cérebro, elemento de um corpo (o elemento “psico”) que é ativo dentro de uma sociedade (o elemento “social”). As novas teorias da biologia, ligadas à contemporânea reflexão sobre a complexidade e a organização dos seres vivos, permitem responder à nossa inquietação referente à integração dos processos educacionais na vida social dos seres humanos. Uma mesma lógica envolve tanto os processos biológicos quanto psicológicos, sociais e cognitivos. Encontramos o coração da questão pedagógica, da qual, de maneira estranha, o ensino instituído não consegue dar conta.

2.1. A TEORIA DA BIODANÇA

Criada pelo chileno Ronaldo Toro, compreende o corpo como expressão social e resultado de uma postura existencial com sucessivas gravações e modificações. Seu estudo está baseado nas origens mais primitivas da dança e na biologia contemporânea. A Biodança considera a dança no seu sentido mais original, mais profundo, como movimento da vida, que surge do mais estranho do homem. A conquista da integração para o indivíduo acontece trabalhando todos os aspectos do movimento, em suas relações de complexidade, de uma mesma realidade, e de unidade como um sistema de integração humana, renovação orgânica e reaprendizagem das funções originárias da vida. A renovação orgânica entende-se como criação de neguentropia no organismo e a reaprendizagem das funções vitais,

como fortalecimento de um estilo de viver enraizado nos potenciais genéticos de vitalidade, sexualidade, criatividade, afetividade e transcendência.

A biodança é um sistema de desenvolvimento humano voltado para a expressão e o fortalecimento da identidade, ponto de partida e base das noções que construímos acerca de nós mesmos. Mediante exercícios semi-estruturados integrados à música e à presença do outro, realizados em um contexto de interação grupal, são possibilitadas vivências que, pouco a pouco, expressam com maior intensidade e totalidade o instante vivido de um mundo vivido. Por isso mesmo são vivências integradoras do ser no mundo e do mundo, da própria identidade, capazes de desabrocharem as potencialidades esquecidas ou negadas.

A Biodança é considerada como um método que, através de possibilidades, favorece a vivência integradora, um caminho pelo qual mergulhamos no interior de nós mesmos para resgatar a original vivência de se sentir vivo. Mesmo se a idéia de uma origem pura e viva pode ser considerada como um mito neo-rousseauista, de uma natureza originalmente boa, ou neo-cristão de um paraíso perdido, o importante é que além da justificativa filosófica, se produz, através da prática da biodança, uma vivência biocêntrica (onde a vida está no centro) – lugar de construção da identidade como vivência integradora, frente às agressões dissociativas que sofremos no dia a dia, no mundo do trabalho, na família, nas relações comunitárias e sociais, na vida afetiva e sexual. A prática da biodança questiona os valores anti-vida da cultura como: *não te movas, não te expresses, não fales, não toques e nem te deixes tocar, não sintas, não tenhas desejos*; a favor do movimento corporal como naturalmente expressivo e rítmico.

Pensando o corpo na perspectiva da pluralidade cultural, Gauthier (1996) vai perguntar: “Qual o contra-saber que produz o corpo? Parece que a produção de contra-saberes é ligada à produção de um contra-corpo... as classes e os grupos dominados, seja de raça, de sexo ou idade sabem muito das opressões sofridas, que passam através do corpo, através das energias naturais e dos fenômenos sociais”. A cultura desenvolve-se numa rede semiótica, quer dizer, que toca a angústia, o prazer, as emoções fundamentais do corpo, e não se reduz a uma rede simbólica que a mera razão poderia decifrar.

2.2. A PSICOLOGIA SOCIAL – A TÉCNICA DE GRUPOS OPERATIVOS

A psicologia social enxerga os fenômenos bio-psico-sociais partindo do homem em situação, propondo uma epistemologia convergente. Esse conceito é o aporte mais importante para fundamentar nossa pesquisa. Nessa proposta, o sujeito se constrói em um interjogo dialético com o contexto: ele é historicamente determinado, em que nada existe que não seja produto da interação entre indivíduos, grupos e classes sociais; sendo a necessidade o motor de todo vínculo, de toda experiência e ação transformadora da realidade e de si mesmo.

Pichon-Rivière propõe a epistemologia convergente para que nasça o novo: todas as ciências humanas dirigem seus olhares para um foco único, o “homem-em-situação”. A própria vida de Pichon-Rivière revela esse movimento de encontro: está posto a figura do estrangeiro que se abre para o mundo; precisando recriar a cada momento uma forma de

inserir-se em um novo continente. Os espaços têm fissuras para o tempo atravessar, criando novas terras, novas problemáticas da vida e do conhecimento.

O sujeito é protagonista de sua própria aprendizagem no interjogo com os outros. Essa aprendizagem é apropriação ativa da realidade para “transforma-la, transformando-se”. Não se pode separar o sujeito e o objeto: toda ação transformadora de si gera efeitos no mundo exterior, da mesma maneira que, como se sabe, toda prática transformadora do mundo produz mudanças no sujeito. Os dois processos são contemporâneos. Uma certa tradição acadêmica separou, principalmente na educação, esses processos, o que induziu desequilíbrios e dificuldades na aprendizagem – o sujeito perdendo seu papel de protagonista ativo na situação.

Na aprendizagem encontramos várias tarefas; o grupo-operativo trabalha no sentido de esclarecer os obstáculos que se apresentam e dificultam a realização da tarefa. Esses obstáculos não são exteriores a esta, mas são presentes no âmbito do implícito. Portanto, como na análise institucional, nos grupos-operativos surge a questão do desvelamento e da análise coletiva do processo de construção do conhecimento (seja aprendizagem seja pesquisa).

Conforme os aportes da psicologia social e da análise institucional, a sociopoética está aberta para enfatizar o conhecimento crítico, não somente do acontecer no coletivo inteligente, mas também do seu próprio fazer.

No desenrolar do grupo encontramos três momentos: pré-tarefa, tarefa e projeto. A *pré-tarefa*, que representa muitas vezes a entrada na pesquisa e os primeiros momentos de produção de dados, quando se procura o problema do grupo, é confusa. O pesquisador e

pedagogo aceitam essa confusão como momento necessário para passar ao momento da *tarefa*. Aqui o grupo elabora as ansiedades e rompe com as estereotípias, permitindo ao sujeito um contato ativo com a realidade e a elaboração de estratégias que possibilitarão o aparecimento de um *projeto*. Este é o momento onde aparece o novo, o diferente, o inesperado, o emergente, produto da interação grupal. Novas necessidades aparecem, novos desejos, o que gera um novo ciclo de pré-tarefas, tarefas e projeto.

No livro *O Processo Educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Riviere*, publicado pelo Instituto Pichon-Riviere de São Paulo (1989: 21) é destacado que

A partir da exigência de adaptação que implicava em construir sua identidade na integração de duas culturas tão dispares [a francesa e a guarani] Pichon-Riviere desenvolve um tipo de pensamento que tende a associar o dissociado, que valoriza o contraste, o enriquecedor do jogo do heterogêneo, do diferente, um pensamento que lhe permite descobrir relações e nexos onde, à primeira vista, essas relações não existem.

A formação, o ensino e a pesquisa como heterogeneização do ser e criação de vínculos originais é um processo muito pertinente em terra de miscigenação das poéticas sociais. Desterritorializados, nossos espaços-tempos foram também miscigenados. O método do grupo-operativo trabalha no sentido de permitir a cooperação das pessoas envolvidas em uma tarefa, graças à sua conscientização das relações (muitas vezes reprodutoras da ordem instituída homogeneizante e hierarquizada) que existem dentro do grupo e à transformação dessas relações em vínculos de colaboração igualitários e libertadores.

2.3. A SOCIOPOÉTICA

A sociopoética é uma teoria e prática da pesquisa, que afirma cinco princípios fundamentais simultâneos (conforme Gauthier, 1999):

- 1 O papel dos sujeitos envolvidos na produção de conhecimentos, ou seja, o grupo-alvo de uma pesquisa, como co-responsáveis pelos conhecimentos produzidos, "co-pesquisadores". Eles formam, como facilitadores da pesquisa, o assim chamado "grupo-pesquisador".
- 2 A importância das culturas dominadas e de resistência das categorias e dos conceitos que elas produzem.
- 3 A importância do corpo como fonte do conhecimento (sensação, emoção, gestualidade, além da imaginação, da intuição e da razão).
- 4 O papel da criatividade de tipo artístico no aprender, no conhecer e no pesquisar.
- 5 A importância do sentido espiritual, humano e político das formas e dos conteúdos no processo de construção dos saberes.

Enquanto fundamentação teórica válida para nosso estudo, destacamos o seguinte:

Para a sociopoética, o conhecimento do objeto de pesquisa e/ou aprendizagem é íntimo, já que o objeto é construído cooperativamente pelo grupo, no decorrer da sua própria instituição como coletivo inteligente. Os devires do grupo são contemporâneo do seu processo de aprendizagem, portanto, do seu objeto dinâmico de investigação; reciprocamente, os devires desse objeto são mediatizados pelas aventuras do grupo. A separação entre o objeto e o sujeito, que trouxe delícias à epistemologia instituída e

alimentou muitos debates com ricas publicações, não pode mais se justificar, quando se sai do individualismo para encontrar a cooperação na construção do conhecimento. A dificuldade é que sair da divisão não significa entrar na união. Existe sempre uma dialética entre objeto e sujeito - contemporânea por certo, mas também complexa: o sujeito coletivo está *implicado*, dobrado dentro do seu objeto de pensamento, enquanto esse objeto age no sujeito, produzindo efeitos. Para entender essa complexidade, o coletivo deve *contextualizar* sua atividade cognitiva em cada momento do processo, procurando ter lucidez sobre os acontecimentos e eventos significativos: quando, por exemplo, no decorrer da pesquisa/aprendizagem se configuram novos agenciamentos de subjetividade, de corpos e se criam novas linhas de desterritorialização.

A sociopoética é uma encruzilhada (com todo o que pode acontecer em uma encruzilhada, como sabem os povos da mata). Ela recebe um acolhimento muito favorável na área de enfermagem, por várias razões:

- As enfermeiras desenvolveram práticas de luta para se afirmarem como cientistas desenvolvendo uma relação instituinte com a cientificidade. Ao entrarem nas exigências do paradigma dominante, o saber bio-médico, elas se negavam enquanto tais, isto é, como especialistas do *cuidar* e não do curar; negavam particularmente sua própria prática, onde os sentidos e a intuição eram fundamentais para o atendimento ao cliente. Portanto, as enfermeiras procuraram legitimar uma nova concepção da cientificidade, envolvendo o sensível tanto quanto o inteligível e mesmo, em algumas pesquisas, enfatizando sua especificidade de se constituírem em um mundo de

mulheres, herdeiras por certos lados da história das mulheres curandeiras, caçadas e queimadas como bruxas, desde a idade clássica na Europa;

- As enfermeiras são agentes de uma *prática social* cobradora, no sentido de que suas responsabilidades na luta da vida contra a morte e pelo bem-estar físico e mental são imensas. Portanto, elas são obrigadas a considerar o lugar do paciente/cliente no cuidar, pois quem sofre ou está bem é ele, razão de ser da enfermagem. Não é exatamente assim na educação. Deveria ser, pois o educando é a razão de ser da escola (assim como o "pesquisado" deveria ser a razão de ser do pesquisador acadêmico). Mas quantos professores fogem dessa responsabilidade, reproduzindo sem vergonhas posições de dominação e silenciamento relativamente aos alunos? Diferentemente do que acontece no trabalho das enfermeiras, onde senão diretamente visíveis e dificilmente legitimáveis os efeitos de relações de cuidado negando o paciente, na área de educação podemos tranquilamente reproduzir relações educacionais que negam o educando: o sofrimento toma-se apenas visível como desinteresse, bagunça, condicionamento e conformismo, experiências de vida que não parecem ser ilegítimas na sociedade atual, sofrimentos não identificados como tais pela ordem vigente.

Diferentemente da ordem educacional capitalista e colonial, as práticas educacionais tradicionais (africanas, indígenas, afro-brasileiras), mesmo que atuando através de certas hierarquias e dominações contestáveis, notadamente entre faixas etárias e entre gêneros, ligam o educar com o cuidar. Educar é ainda hoje, para as classes populares baianas - conforme descobrimos com vários grupos-pesquisadores (em pesquisas desenvolvidas com

Jacques e Leliana Gauthier) - um mero momento, dentro de uma prática mais ampla e mais significativa socialmente, o *cuidar*.

A sociopoética não quer a denúncia contra a razão, mas sim o nascimento de uma nova razão, como aponta Deleuze (In Deleuze e Parnet, 1996, p. 71), é preciso “(...) *fazer com que o encontro com as relações penetre e corrompa tudo, mine o ser, fazendo ele se desequilibrar. Substituir o É pelo E*”.

Em lugar de substituir uma essência por outra, na busca louca, fundadora dos mitos intelectuais do ocidente, da verdade definitiva do Ser, o que contém o princípio extremamente perigoso de "razão excludente", trata-se de retomar o gesto antigo da tecelã e da costureira e de acrescentar uma relação nova às relações já existentes. Trata-se de *incluir*. Isso define o *espaço estriado* da pesquisa.

Uma outra configuração espacial existe, segundo o modelo do feltro, onde as relações são machucadas até formarem um só espaço, sem fronteiras internas. Aí encontramos o *espaço liso* das pesquisas transculturais, ou melhor: os momentos transculturais de uma pesquisa, que desterritorializam os referenciais e as referências habituais, abrindo para novos problemas, novas miscigenações, novos devires-loucos.

Ciência e poesia são, aqui, aliadas. Mais que uma aliança, fizemos uma aliagem, seguindo os passos dos ferreiros, filhos de Ogum. Essa aliagem é, para nós, uma das cestas básicas no saber. Sem ela não podemos sobreviver como seres autônomos, em um mundo caracterizado por fortes tendências à alienação, exclusão e destruição do ser humano por heteronomização.

O que é a heteronomia? Significa que a lei que estou seguindo pertence a um outro, a outros grupos humanos; sou alienado, não pertencço a mim mesmo. Mas cuidado de não confundir a perigosa *heteronomia* com a *heterogeneidade*, isto é, o fato de que o ser humano encontra sempre sua essência fora de si, nas estruturas e relações sociais. Ao considerarmos que essas estruturas e relações são produzidas por toda uma história de dominações de classes, raças, gêneros e faixas etárias, podemos dizer que a *heterogeneidade*, em uma sociedade como nossa, toma geralmente a forma da *heteronomia*, que aliena a pessoa e as classes sociais, tornando-as opacas e estranhas para si próprio. Mas toda heterogeneidade não é heteronomia - o que não entendem os professores e pesquisadores que ensinam e pesquisam referindo-se a um só referencial teórico, sacralizado, divinizado. De qualquer maneira, a nossa essência, se existir, não se encontra em uma questionável "alma", nem "verdade interior", nem "consciência". Não sou meu autor, mas posso me tomar, em interação com outros, parte da minha autoria. Libertar-me é compreender essas relações que definem o que sou, assim como contribuir, através de atividades práticas, na invenção de novos devires para mim e para outros. Para isso é preciso heterogeneizar meu olhar, meu ouvir e meu tocar, meu intuir e meu cheirar, heterogeneizar meus transes, minhas razões e minhas loucuras, por contaminação de outras culturas, outras experiências, outras práticas. Essas tornan-se, neste movimento, vetores de complexificação, de libertação.

Quanto mais heterogênea é uma trilha, no caminho-método do conhecimento, mais ela é verdadeira, quero dizer, potente. Talvez esteja aqui mesmo o ponto de ruptura, a fronteira perigosa que os pesquisadores adeptos da pureza epistemológica não passarão. Seguimos

uma linha de fuga que "faz rizoma"; que prolonga as nossas interrogações em torno da questão do gênero do pesquisador. É uma outra razão dos corpos que ela cria, que ela trilha, uma miscigenação de razão e intuição.

Na visão da epistemologia convergente (que outros autores enraízam na multirreferencialidade, e Gauthier na interferencialidade), as culturas populares (especificamente, na Bahia, o candomblé e a umbanda) nos trazem uma experiência integrada; é por esta razão que somos noeticamente autorizados a "prolongar" a razão discursiva (o *logos*) comprometida no debate teórico entre pesquisadores por razões míticas.

A relação entre a ciência e o mundo dos símbolos não é uma mera relação de oposição, como ensina a tradição oriunda do positivismo. Para opor frontalmente ciência e símbolo (e conseqüentemente, ciência e mito), é preciso *reduzir* o símbolo ao significante de um conteúdo conceitual dado - e mais: preconceituosamente dado, que a atividade científica substituiria por um conteúdo metodicamente construído. A função do símbolo é de juntar o visível e o invisível (literalmente, simbolizar é atirar juntas duas partes, o que permite ler uma mensagem). Não há significado fixo, mas sim um processo de unificação, que passa pelo sujeito simbolizante: "*Ao segurar um chifre e pensar na lua, experimenta-se um processo temporal em seus próprios corpos; é necessária extraordinária união dos mundos para preenchê-los com a imaginação*" (Gleason, 1999: 255). A contemporânea teoria da implicação do pesquisador no seu objeto de estudo interroga, dentro das ciências humanas e sociais, o jogo da simbolização e, dentro desse jogo, o papel da imaginação. O que caracteriza a ciência é que, contrariamente ao mito, seus enunciados podem e devem

sempre ser contestados, negados, substituídos por outros. No mito não: seus conteúdos não podem ser criticados, mas não são por isso fixos; eles são recontextualizados e ressignificados a cada chamada do consultante. É preciso cuidado para não cairmos na ilusão positivista de que a ciência não participa do processo geral de *simbolização*, do juntar entre elementos visíveis e invisíveis. A ciência é fruto da imaginação simbolizante. Com esta diferença, há uma especificidade importante: no mito dizemos sempre "sim", afirmamos um sentido culturalmente criado como uma verdade que orientam nossos devires, por *ligar* o visível e o invisível, o consciente e o inconsciente segundo linhas já existentes, traçadas por deuses e deusas, múltiplas figuras dos nossos arquétipos. Na ciência dizemos sempre "não", negamos sempre a verdade de ontem, e esperamos impacientemente nossa própria negação por outros cientistas, mais astuciosa, mais próxima da complexidade, das coisas e dos seres quando *imaginam* eles entre o que já sabemos (pela experiência e por teorias prévias) e o que contradiz esses conhecimentos. Tanto Michel Serres como Gilles Deleuze e Félix Guattari nos convidam para sairmos das oposições binárias, dos cortes e enfrentamentos entre esses dois modos de conhecer, que possuem zonas comuns na organização da complexidade. Assim se torna possível o *tecer-juntos* de conteúdos de "identidade" científica com conteúdos de "identidade" mítica - conectando, ligando, acrescentando, comentando, interpelando, interrogando, a partir de simbolizações diferentes (chamadas de "científica" e de "mítica"), problemas co-criados que podemos chamar de *transracionais*, quer dizer, onde se cruzam as racionalidades míticas com a científica.

III CAPÍTULO

NA TRILHA DA INVESTIGAÇÃO

1 CIÊNCIA E PESQUISA: ALGUMAS IDÉIAS, ALGUMAS ESCOLHAS

Desde os primeiros passos da humanidade, homens e mulheres, movidos pela busca de satisfação das necessidades do viver bem como da produção de sua existência, interagem e exploram a natureza. Desenvolveram a linguagem com distintas formas de comunicação e expressão, formaram comunidades, tribos e famílias, aumentaram a capacidade de trocar idéias e principalmente a capacidade de cooperar, criaram mitos e alegorias sobre a origem da vida, sobre a morte e sobre o transcendente; geraram uma diversidade e riqueza de relações humanas; Vêm, ao longo da história, estabelecendo mediações entre si e a realidade do seu entorno deflagrando um processo crescente e significativo de desenvolvimento e evolução do ser humano no esforço constante de produzir, compreender e apossar-se de conhecimentos.

Nessa perspectiva, as criações e o aprimoramento da capacidade intelectual e a produção cultural e tecnológica possibilitam novas formas de conexões cerebrais jamais imaginadas, bem como a formação de uma personalidade fragmentada do pensar-sentir-agir, ocasionando tensão entre totalidade e fragmentação.

Daí a necessidade de, nesse contexto, defender uma concepção de pesquisa marcada pelo processo histórico, pela relação ética entre os sujeitos, pela aceitação da complexidade e transitoriedade dos fatos, objetos, fenômenos e relações; afastada de uma possível neutralidade subjetiva. Vejamos o que afirma Meksenas (2002: 45) a respeito.

A ciência moderna se faz na perspectiva de conhecer as naturezas física e humana a partir de um método positivo: a observação de fatos, objetos, fenômenos ou relações. À observação segue-se a decomposição de tais fatos, objetos, fenômenos ou relações em partes, cada qual analisada e compreendida separadamente para, em seguida, num esforço de síntese, compor a unidade que havia sido dividida. Observação, decomposição (análise) e recomposição (síntese) contribuem para o estabelecimento de leis, isto é, de conclusões que possam ser generalizadas para objetos de estudo semelhantes. Uma afirmação ou conclusão que não pode ser generalizada dificilmente é vista como científica. Uma afirmação ou conclusão generalizável permite criar novas relações, novos objetos, novos fatos e fenômenos.

Tal compreensão de ciência não explicita as implicações quanto à questão da ética do pesquisar, do destino e significado do conhecimento produzido, da subjetividade e complexidade das relações, do contexto histórico e político e do conjunto de crenças e ideologias. Por isso é necessário expor as concepções adotadas sabendo, portanto, que não se trata de uma definição única e exclusiva, porque a ciência é também elaborada por escolhas (Meksenas: 2002). Pois, toda experiência humana é sempre orientada, de uma certa forma, pelas escolhas, concepções, por um sistema de crenças, pelas relações materiais, políticas, sociais e pelos elementos internos da subjetividade humana. O fragmento a seguir possibilita uma reflexão sobre a atividade humana e, ao mesmo tempo, aponta para as escolhas teórico-metodológicas da pesquisa realizada.

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que

o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de prazer humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Pois, não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos dos práticos (vontade, amor etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. (...). A sensibilidade deve ser a base de toda a ciência. Só quando a ciência parte dela na dupla figura de consciência sensível e de carecimento sensível - portanto, só quando ela parte da natureza - é ciência efetiva. A história toda é a história da preparação e do desenvolvimento, para que o "homem" se torne objeto da consciência sensível e para que o carecimento do "homem enquanto homem" torne-se carecimento. A própria história é uma parte efetiva da história natural, do vir-a-ser da natureza no homem. As ciências naturais subsumirão mais tarde a ciência do homem, assim como a ciência do homem subsumirá as ciências naturais. Haverá então uma única ciência. (MARX, in GIANNOTTI, 1994, p. 171 e 172).

O momento de defender e justificar os caminhos trilhados na investigação com seu método assumido, a forma de produção e sistematização dos dados, o olhar para o implícito e o explícito dos processos de produção do que se quer saber que ainda não se sabe, a diversidade de relações que o objeto investigado contém, a subjetividade do sujeito pesquisador e co-pesquisadores, a relação tempo-espaço e a ética do pesquisar, embora necessário e obrigatório; convoca à reflexão do significado e sentido da pesquisa diante do propósito de compreensão e intervenção da realidade. É sobretudo uma questão ética do papel assumido na construção social do conhecimento e do destino dessa produção; porque, assim como o objeto, o fenômeno e o fato revelam suas essências e relações, o pesquisador também.

A escolha, portanto, pela investigação qualitativa, deu-se em função da legitimidade histórico-científica e pelo conjunto de características que esta engloba e contém para pesquisar aspectos da vida cotidiana e da subjetividade e produções do humano, como apontam Bogdan e Biklen (1994, *passim*)

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (...) tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Sendo a opção pela investigação qualitativa, a abordagem é fenomenológica, com enfoque na sociopoética, por existir ligações essenciais e fundamentais na forma e concepção como abordam as questões do corpo e do conhecimento no processo de pesquisar.

Conforme entendimento de Bogdan e Biklen (1994, p.53e54), fundamentado em outros estudiosos,

A investigação fenomenológica começa com o silêncio(...). Este “silêncio” é uma tentativa para captar aquilo que se estuda. Deste modo, aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o componente subjetivo do comportamento das pessoas. Tentam penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos (...), com o objetivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas. Os fenomenologistas acreditam que temos à nossa disposição múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os outros é que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências (...). Conseqüentemente a realidade é “socialmente construída(...).

A sociopoética, por sua vez, apresenta, de acordo com o pensamento de Gauthier (1999, p.15), o seguinte:

Ao pesquisar sociopoeticamente estamos sempre interrogando o sentido das práticas e experiências dos grupos humanos; logo podemos somente encontrar respostas locais e parciais a nossas inquietações. O que valida a pesquisa sociopoética é o fato de que estamos no caminho do meio, entre os saberes espontâneos que os grupos têm da vida social (saberes que, muitas vezes, a ciência acadêmica ignora) e a crítica destes saberes, proporcionada pelo método do grupo pesquisador. Os facilitadores da pesquisa não tentam abafar, esconder ou neutralizar sua subjetividade, nem suas implicações no processo de pesquisa; eles procuram metodicamente um distanciamento crítico sem se alimentar da cegueira das condições institucionais de produção.

A definição das escolhas e das concepções do ato de investigar, de querer ou precisar saber algo ainda não sabido, é reveladora da essência subjetiva e das experiências do sujeito pesquisador. Fica, então, desnudo das idéias que guardava em seu imaginário e, como que uma força interior construída nas relações do pesquisador com seu objeto investigado; busca no mundo ao redor as explicações, compreensões, sentidos e percepções desse objeto com suas relações na vida.

Foi interessante pesquisar, com o grupo que formamos, o que eles percebem dos processos de educação como prática e como integração do pensar-sentir-agir nas dimensões corpo, conhecimento e grupo. A preocupação metodológica foi a seguinte: não induzir as respostas e deixar espaços, também, para a eventualidade das hipóteses básicas (fundamentadas em valores últimos da existência) serem refutadas.

A instituição da cientificidade anulava o corpo no processo de pesquisa e criação de conhecimentos novos. Existe um modelo dominante platônico, onde a mente racional manda no restante do corpo, e o pesquisador também manda no processo de pesquisa: as pessoas objeto da pesquisa são somente convidadas a produzir dados, para o pesquisador, em seguida, poder tratá-los analítica e sistematicamente. A relação entre os pesquisados e o pesquisador é como a relação entre o corpo e a alma racional. Essa pesquisa pediu para nós quebrarmos essa relação hierarquizada, dando ao corpo inteiro um papel de destaque na produção científica, enquanto corpo que pode, que sabe. “*Ninguém sabe o que pode um corpo*”, escreveu Spinoza (1979). Mesmo assim, buscamos pelo menos entender um pouco melhor o que um corpo sabe.

Importante também é colocar a cabeça no centro do corpo, não em cima; o pesquisador no centro do grupo dos "pesquisados", não em cima. Obviamente muda, assim, a perspectiva, o olhar. Pensamos com a sociopoética que essa transformação do corpo pesquisador é necessário, já que pesquisamos o corpo, isto é, aquele que foi tomado invisível, sem significação, recalcado, pela instituição da cientificidade. Assim como o corpo aprende, ele participa plenamente do processo de construção do conhecimento na escola e na vida comunitária. Percebemos que o corpo cria conhecimentos, participando (e não só a mente racional) da aventura científica.

Queremos apenas marcar a importância epistemológica dessa subversão corporal na busca de novos paradigmas educacionais e de pesquisa. Ao afirmarmos que o corpo aprende, de maneira essencial na vida das classes populares e também, apesar dela não valorizá-lo, na escola, abrimos amplo campo de estudo do papel do corpo na invenção do saber científico, contrariamente ao que afirmam as tradições idealistas platônica ou cartesiana. Isso deve ser justificado. Insistiremos sobre um aspecto: trabalhando somente com a mente racional, o pesquisador se impede de perceber fenômenos extremamente importantes da relação corpo e conhecimento, onde é o próprio corpo que participa plenamente da construção coletiva e social do conhecimento, e se condena a considerar somente fenômenos racionais, talvez marginais nos grupos, com certeza não únicos.

Portanto, nossa investigação é como um estudo preparatório para facilitar a mudança de paradigma na pesquisa educacional. *Como aprende o corpo?* Significa também, por extensão: *Como pesquisa o corpo?* Preparar o terreno para pesquisas mais sistemáticas (que podem constituir para um doutorado), identificando as formas e os conteúdos, alguns

processos de aprendizagem, já pode dar preciosas indicações para que surjam novos questionamentos, novas hipóteses, novos temas de pesquisa, podendo orientar pesquisas mais amplas, sobre aprendizagens que não sejam diretamente ligados com o corpo.

Não se trata de negar a especificidade e o valor dos conhecimentos produzidos pela mente racional. Existem duas questões relacionadas, mas que não podem ser confundidas:

- A importância dessa mente racional na aprendizagem da abstração de tipo matemática, conforme foi tematizado na sua obra de Platão, contemporâneo dos primeiros passos da geometria. Talvez o corpo possa, contrariamente Platão acreditava, participar dessa aprendizagem, sobretudo quando os aprendizes são crianças, que aprendem *fazendo* e que dizem aprender melhor *brincando*. Aí entraria o corpo em aprendizagens abstratas como recurso pedagógico, como passagem para as noções abstratas adquirirem força e sentido. É totalmente impossível ter uma visão prévia sobre essa questão, serão necessários estudos e pesquisas específicos;
- A segunda questão, diferente da primeira, diz respeito à necessidade, *na área das ciências humanas*, de envolver o corpo na produção do conhecimento - independentemente da validade ou não desse envolvimento na aprendizagem de abstrações de tipo lógico e matemático. Sem esse envolvimento, perdemos oportunidades, ignoramos caminhos, de fundamental importância, já que os membros das classes populares, pelo menos baianas, constroem seus saberes do mundo social e de si próprio com o corpo, dentro do corpo, através do corpo. O saber acadêmico não pode ignorar esse modo de se construir conhecimentos, já que ele é eficiente na vida

social (as classes populares sobreviveram e vivem assim, conseguindo leveza e alegria em situações de vida extremamente precárias e difíceis: deve ter algo pertinente, adequado, certo, senão não seria assim). Quer dizer: o pesquisador há algo a aprender das classes populares, que se produzem e reproduzem ao colocarem em jogo conhecimentos corporalmente elaborados, mas que também, produzem e reproduzem seus próprios conhecimentos da realidade social, constroem sua realidade e o conhecimento da mesma.

O programa de estudos onde esta pesquisa tomou seu sentido teve por objetivo entender, fora de uma impressão geral, exatamente que tipos de conhecimentos constrói o corpo, quais são as formas de construção possíveis e realizadas pelo corpo, quais sua especificidade. Será que conseguimos identificar formas e conteúdos, e entender os passos de um processo, que acontecem quando o corpo participa plenamente da construção do conhecimento? Apresentamos mais adiante, de forma detalhada, o que emergiu na investigação da relação corpo e processo de construção do conhecimento no contexto grupal.

No futuro poderemos partir de um estudo sistemático de cursos que envolvem diretamente o corpo (dança, educação física, teatro, bioenergética, biodança) para entendermos melhor qual a diferença dos conhecimentos produzidos em disciplinas que não envolvem diretamente o corpo e colocar de maneira adequada o problema da tradução dessa questão do corpo como ativo cognitivamente em disciplinas mais abstratas, que não envolvem diretamente o corpo. A escolha da Biodança como caso, disciplina específica, é

por termos uma experiência de estudante e de professor, que evidencia a importância das *mudanças e alterações* ocorridas no corpo, enquanto essas ritmam o processo de aprendizagem; de maneira *convergente* (no sentido das "epistemologias convergentes"). A formação na área da psicologia social nos mostrou amplamente que a expressão e comunicação facilitadas pelo encontro dos corpos permitem uma construção coletiva extremamente rica, complexa e dialética do saber sobre como se constrói socialmente a realidade e como os grupos e indivíduos humanos agem nessa realidade.

2 DO TERRITÓRIO DA PESQUISA

Toda pesquisa é realizada sob a condição da unidade espaço-tempo-lugar, do caráter instituído e da força instituinte; como também do compromisso social do pesquisador em relação ao problema investigado. A nossa, por sua vez, aconteceu numa universidade pública estadual em um município do estado da Bahia no ano de 2004. A escolha por este espaço de investigação se deu, a princípio, por conta do estudante-pesquisador desta pesquisa ser professor da referida universidade e por ter desenvolvido trabalhos no campo da biodança com estudantes que lá estudam.

Outro motivo que justifica a opção, é o fato de a universidade ser um espaço instituído de produção e socialização de conhecimento científico, de produção tecnológica e de formação de pessoas nas mais diversas áreas das profissões e necessidades sociais. A universidade é um lugar que, pelo processo de interação social entre sujeitos movidos pelas forças das determinações materiais, políticas, econômicas, culturais, religiosas, gera

mentalidades, tecnologias e produções científico-culturais destinadas às transformações sociais e às necessidades humanas. Não necessariamente por estarem atreladas aos propósitos da instituição educacional, ao Estado e às ideologias dos grupos sociais. Não estou, com isto, negando todo o debate que critica o papel social da universidade, suas relações com o Estado, às reformas das instituições acadêmicas e o modelo hegemônico de produção científica.

A razão outra que justifica a realização da pesquisa no espaço acadêmico, é o fato de ser produtor, disseminador e formador de discursos teórico-filosóficos referentes ao ser humano, numa perspectiva bio-psico-social ou mesmo integral, com práticas pedagógicas que negam ou que não incluem o corpo nos processos de construção do conhecimento; deixando tal inclusão para as disciplinas de cursos que cuidam da corporeidade como Educação Física, Teatro, Dança e Medicina.

2.1. A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DA INVESTIGAÇÃO

No momento anterior, justifiquei a opção pelo local institucional da realização da pesquisa fazendo a relação necessária com o problema investigado. Agora situo o lugar específico da investigação: a sala de aula da disciplina Psicologia das Relações Humanas, oferecida pelo Departamento de Ciências Humanas para o curso de Engenharia de Alimentos.

O fato de escolher a própria sala de aula como o lugar de investigação nos colocou diante de uma situação nova e diante de um conflito: Cuidar das relações, das formas e

prescrições advindas de modelos instituídos do pesquisar e do ensinar e enfrentar as tensões subjetivas e éticas dessa opção.

A sala de aula é um espaço marcado por contradições e por uma dinâmica que está para além do aparentemente visível, como a relação professor-aluno que é intermediada pelas normas, conteúdos e objetivos acadêmicos. O investigar, por sua vez, coloca o pesquisador diante de rigores canônicos da comunidade científica que fundamentam pressupostos teórico-metodológicos para produção de conhecimentos.

Assim, implicações possíveis poderiam ocorrer para os sujeitos da pesquisa e o processo de investigação como, por exemplo, distorções e fragmentação entre os objetivos da pesquisa e os objetivos do ensino que formavam uma unidade integrada.

Outra questão crucial presente na escolha feita diz respeito essencialmente ao problema da implicação do pesquisador em relação a seu campo de investigação. Mesmo com os riscos, preferimos tentar, apoiados pela experiência de pesquisadores brasileiros como Lelis (1993) e Novaes (1992), que realizaram pesquisas sobre prática pedagógica e formação de professor em espaços nos quais estavam envolvidos afetiva e institucionalmente. Conscientes disto, assumimos tais implicações como inerentes ao processo de pesquisa por compreendermos que, numa investigação do cotidiano das atividades humanas, emergentes implícitos e explícitos são possíveis, mas não banais como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 49).

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

A experiência vivenciada pela escolha do lugar demonstra que é possível fazer pesquisa num contexto de implicações, sem perder de vista os objetivos da mesma, porque permitiu reflexões pertinentes acerca dos processos pedagógicos, das relações, dos papéis e postura tanto do professor quanto do aluno, da afetividade e dos vínculos na aprendizagem e na construção do conhecimento, da importância do conhecimento teórico como sendo necessário à compreensão do humano, da realidade e dos valores nas relações interpessoais importantes à convivência grupal. Fica evidente também a possibilidade e a necessidade de inclusão de práticas corporais e de grupo, para além do modelo de ensino-aprendizagem que é restrito a transmissão e recepção de informações, que não garante suficientemente a produção de conhecimentos. Foi uma escolha arriscada, mas de muita aprendizagem. Estas questões foram analisadas e discutidas e estão apresentadas no capítulo quatro.

3 ESTUDANTES: SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi constituída por um grupo heterogêneo com trinta e dois estudantes universitários do sexo masculino e feminino estando com faixa-etária entre dezoito e vinte e seis anos matriculados na disciplina de Psicologia das Relações Humanas com uma carga horária de três horas semanais no primeiro semestre de 2004. Mesmo não sabendo como seria a receptividade deles em relação a um processo que não estava sendo esperado, resolvemos por assim fazer.

Como já foi dito no primeiro capítulo, a relevância da nossa pesquisa da corporeidade na aprendizagem diz igual respeito às práticas de apropriação e transformações pelos

grupos sociais. No caso específico da universidade, que serviu de campo para nossa pesquisa, os estudantes são oriundos dos mais variados municípios do estado da Bahia e estão, muitos deles, distantes das suas famílias. Assim, formam uma diversidade cultural e uma riqueza de relações humanas no ambiente acadêmico. Vivenciam experiências interculturais, formações de grupos para estudos, trocas e realização das atividades acadêmicas e organizam momentos de lazer buscando dar, o tempo todo, sentido e significado às suas aspirações e aos seus fazeres coletivos e individuais. Por outro lado, nas salas de aula, compartilham as angústias e insatisfações do modelo pedagógico vivenciado: das formas de aquisição e construção do conhecimento, dos métodos didáticos de aprendizagem, da dicotomia teoria e prática, das formas e instrumentos de avaliação, dos modos de interações e distanciamento entre professores e estudantes. Expressam inquietude quanto à duração da formação e o desejo de conclusão da mesma.

Mais uma vez se está diante de contextos diversificados que são próprios da vida cotidiana, com sujeitos tendo seus modos e processos de produções, formas de percepção e compreensão dos objetos, dos fatos, dos fenômenos, das pessoas e da realidade. É aqui, também, o terreno das implicações e possibilidades de construções acerca do que se quer desvelar, e mesmo compreender, da inclusão e experiência do corpo nas situações de ensino e de aprendizagem; porque a heterogeneidade é quase sempre produtora de conhecimentos.

Então, a constituição do grupo para a pesquisa partiu de um dos princípios fundamentais da sociopoética, que destaca *o papel dos sujeitos pesquisados como co-responsáveis pelos conhecimentos produzidos*, “*co-pesquisadores*” segundo caracterização de Gauthier (1999, p.11). Esta posição, frente aos participantes da pesquisa, instaura uma

nova forma de relação à construção científica de conhecimento rompendo com práticas, modelos e referências teórico-metodológicas de manutenção das desigualdades sociais e com posturas autoritárias. Por outro lado, eles, os participantes da pesquisa, trazem suas vivências e percepções das experiências da vida acadêmica como contribuição e riqueza para o estudo.

4 PRODUÇÃO DE DADOS : UMA TEIA DE IMPLICAÇÕES

Na investigação qualitativa, o processo de produção de dados é considerado como sendo o momento de desvendamento dos mistérios, das tramas, das ligações, dos implícitos, das sombras, dos ocultamentos; daquilo que preocupa o pesquisador diante das questões da vida. É o momento do encontro entre o investigador e o objeto a ser pesquisado, entre os sujeitos co-responsáveis por um processo “novo” que se instaura: produzir conhecimento para entendimento e ou intervenção da realidade. Nesse interjogo de encontros e buscas, as identidades, as histórias, as construções e as relações vão formando novas teias com seus objetos, símbolos, linguagens, sentidos, vivências e fenômenos para o observador curioso continuar com suas indagações.

O campo de trabalho do pesquisador vai sendo delineado, configurado e possivelmente ampliado para seu estudo convocando às formas metódicas e técnicas cabíveis e necessárias. Aí o investigador precisa estar atento, como adverte Meksenas (2002, p. 90) a partir da perspectiva fenomenológica:

Para estudar, descrever e interpretar as essências dos fenômenos que compõem o mundo no qual os sujeitos estão inseridos é preciso dar-se conta de que, antes mesmo de [o pesquisador] entrar em cena, os sujeitos já experimentam o mundo e mantêm interações com outros sujeitos, que também experimentam esse mundo.

A advertência diz igualmente respeito tanto de uma postura ética no pesquisar em relação às produções e experiências dos sujeitos quanto das formas de elaboração e construção de conhecimento que indague as aparências imediata ou obviamente dadas.

Tomando como referência a sociopoética que propõe um método de investigação (grupo-pesquisador) instituindo condições de produção de dados que pretendem despertar a poética social, isto é, as forças criativas dos grupos e dos indivíduos, tal como existem geralmente recalcadas, silenciadas e ignoradas, Gauthier (1999, p. 15) diz o seguinte:

Ao pesquisar sociopoeticamente estamos sempre interrogando o sentido das práticas e experiências dos grupos humanos; logo podemos somente encontrar respostas locais e parciais a nossas inquietações. O que valida a pesquisa sociopoética é o fato de que estamos sempre no caminho do meio, entre os saberes espontâneos que os grupos têm da vida social (saberes que muitas vezes, a ciência acadêmica ignora) e a crítica destes saberes, proporcionada pelo método do grupo-pesquisador.

Fica evidente que a entrada do pesquisador no campo da pesquisa exige dele um posicionamento crítico da realidade, dos processos implícitos e explícitos, das escolhas e opções, das suas implicações e relações com o objeto e com o grupo da pesquisa.

Portanto, as estratégias, as técnicas e as abordagens metodológicas utilizadas para o processo de produção dos dados neste estudo obedeceram a critérios éticos e científicos no sentido de melhor compreender o problema investigado e assegurar, de forma construtiva e afetiva, a participação dos estudantes – sujeitos da pesquisa.

4.1. DO PROCEDIMENTO E DA TÉCNICA

Sabemos que a ciência e a pesquisa científica não são atividades neutras. São produzidas pela ação humana, sobre a natureza e o cotidiano, que exige, de quem as produzem, métodos, procedimentos e técnicas para explicação e intervenção na realidade através da abstração e elaboração do conhecimento. A não neutralidade diz respeito ao seguinte fato fundamental: os cientistas e pesquisadores estão, como sujeitos, engajados na vida, no mundo e nos diversos contextos humanos influenciando e influenciados pelas experiências, vivências, crenças, valores e culturas constitutivas das interações e subjetividades humanas.

Tanto o objeto - o corpo nos processos de produção de conhecimentos - quanto o contexto - a sala de aula do pesquisador - apontaram para a necessidade de buscarmos realizar uma investigação qualitativa pelo método do grupo pesquisador da sociopoética e pela abordagem fenomenológica, mesmo considerando as dificuldades a ela inerentes.

Ao fazermos esta opção, pretendemos, ao mesmo tempo, a produção coletiva de conhecimentos; tornar a sala de aula um espaço de investigação; a apropriação e acesso dos processos vivenciados pelo corpo-conhecimento-grupo; descobrir elementos para uma metodologia de ensino e aprendizagem. Dessa forma, buscamos a integração das duas dimensões do trabalho acadêmico – o ensino e a pesquisa.

Diante do desafio colocado pelas nossas escolhas e implicações, tomamos como fontes de produção dos dados a observação participante, o registro das observações e falas dos

estudantes sobre as experiências e as vivências; bem como da produção de textual elaborado no encontro sociopoético.

4.1.1. DA OBSERVAÇÃO

Durante todo o período do semestre que realizamos a pesquisa, a sala de aula foi o nosso principal espaço para uma observação participante de todas as atividades desenvolvidas nela. O planejamento do processo, que será apresentado em um item específico, estava organizado basicamente em três momentos: o primeiro, dizia respeito ao trabalho corporal; o segundo, ao momento de estudo teórico do conteúdo da disciplina; e o terceiro, ao processo grupal para elaboração do ocorrido. Outro momento importante para a observação foi o 'Encontro Sociopoético' para encerramento das atividades e avaliação.

A respeito da observação e participação do pesquisador no seu campo de investigação, Bogdan e Biklen (1994, p.125) afirmam:

Num dos extremos situa-se o observador completo. Neste caso, o investigador não participa em nenhuma das actividades do local onde decorre o estudo. Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido. No extremo oposto, situa-se o observador que tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito. Os investigadores de campo situam-se algures entre estes dois extremos.

Neste sentido, a abordagem qualitativa nos deu segurança científica quanto à forma de observação do campo para a realização e desenvolvimento da nossa pesquisa, em virtude das implicações decorridas da escolha da própria sala de aula como campo de estudo.

Contudo, não nos afastamos das preocupações em torno da nossa participação, ficamos atentos aos nossos comportamentos e formas de relações, principalmente as de natureza instituinte ocasionadas pelo aspecto formal instituído da condição de professor da disciplina. Este cuidado garantiu, não de maneira absoluta, avaliarmos durante a investigação nossas influências, direta e indiretamente, nos dados produzidos.

4.1.2. DO REGISTRO DA OBSERVAÇÃO E DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Apoiados na prática da observação participante como forma de acompanhamento do estudo realizado e melhor aproximação com o objeto e com os sujeitos, optamos pelo registro das observações do processo e dos comentários dos estudantes em sala de aula durante o desenvolvimento da investigação incluindo as impressões e percepções próprias do professor-pesquisador.

Utilizamos também, como fonte de dados, a produção textual elaborada pelos estudantes sobre (a proposta e o processo) a experiência e vivência na pesquisa realizada. Essa produção foi feita no encontro sociopoético de encerramento e avaliação do trabalho.

Sendo assim, apoiamos nossas opções na compreensão de Meksenas (2002, p.121 e 122) que explica:

Entende-se por dados qualitativos aqueles obtidos pelas mais variadas fontes: (...) 3) diário de campo ou de observação – caderno com o registro de tudo aquilo que o pesquisador presenciou e experimentou no decorrer de seu contato com a unidade investigada; 4) registro de conversas informais - anotações em caderno próprio de tudo o que o pesquisador lembra dos “bate-papos” dos quais participou ou daqueles que ouviu; 5) produção textual ou de imagens elaboradas pelos sujeitos pesquisados – o pesquisador

pode solicitar que os sujeitos pesquisados escrevam suas opiniões sobre determinados assuntos ou consultar materiais por eles escritos/desenhados.

A concepção de investigação – qualitativa, fenomenológica e sociopoética – que tomamos como referência e orientação teórico-metodológica, permitiu-nos estar diante do mundo com um olhar atento, crítico e sensível na tentativa contínua de capturar a trama de relações existentes na vida. Somos, todos nós, sujeitos co-pesquisadores convidados por esta teia, que é viva de percepções e sentidos, de concretudes e permeabilidades, de realidades e subjetividades, a expressá-la, porque nossos corpos a integrou. Escrever a palavra sentida da vida é também uma forma de fazer arqueologia. Portanto, palavra é igual à pá que lava. Eis aí a arqueologia. Lavram os sentidos, sensações, emoções, razões... Lavra a vida que está dada e que é também construída. Eis o significado das produções escritas na nossa pesquisa: capturar a trama, desvelar e construir sentidos e significados, perceber o movimento e dinâmica dos entes e suas relações, poder interpretar e explicar os acontecimentos e sua essência... Expressar a poética da vida.

4.1.3. DO USO DA TÉCNICA DE TRABALHO CORPORAL

O uso da técnica de trabalho corporal na pesquisa deu-se em função do objeto e do problema de investigação (a distância existente entre corpo e produção do conhecimento em meio acadêmico), uma vez que o nosso objetivo, dentre outros, era compreender o processo de integração entre um e outro pela experiência e vivência dos sujeitos em situação de

inclusão de atividade corporal no processo de ensino-aprendizagem para produção do conhecimento.

Optamos, então, pela abordagem da biodança que reúne um conjunto de exercícios corporais, com uma teoria consolidada e pelo fato do professor-pesquisador ter formação e experiência no uso da técnica.

Em pesquisas desenvolvidas por Gauthier (1999) com a Sociopoética, através do método do grupo-pesquisador, são utilizadas técnicas corporais como relaxamento, t'ai chi chua, capoeira, danças sagradas, biodança e outras, por compreender o corpo como fonte de conhecimento e facilitador dos processos mentais do conhecer e do pesquisar. Outros estudos como os de Najmanovich (2001) sobre a multidimensionalidade da experiência corporal e questões para pesquisa do cotidiano; Damásio (2004), sobre os avanços da neurociência na compreensão dos sentimentos e emoções; estudiosos da Etnocenologia nos seminários França (1995), México (1996), Brasil (1997) sobre os comportamentos humanos espetaculares; Maturana e Varela (1995), em a *Árvore do conhecimento*, com um novo enfoque da cognição a partir das bases biológicas do entendimento humano; apontam para a inclusão de novas compreensões acerca do corpo e seus processos no desenvolvimento, na cognição, no afeto, na linguagem, nas manifestações, nas relações sociais e produtivas do ser humano.

A não inclusão do trabalho corporal remeteria nossa investigação para caminhos outros não desejados por nós, como por exemplo: o lugar do corpo no processo de ensino aprendizagem; as manifestações corpóreas na cultura escolar e no cotidiano; ou então, investigar os mecanismos da aprendizagem pelos processos meramente cognitivos. Por que

o que desejamos é um estudo pela experiência e vivência da prática corporal na aprendizagem e na construção do conhecimento em situação de grupo, mesmo na condição de uma pesquisa embrionária e limitada no campo da educação.

4.2. PROPOSTA DE ENSINO E DE PESQUISA: CORPO, CONHECIMENTO E GRUPO

Quando optamos por realizar a pesquisa na sala de aula da disciplina Psicologia das Relações Humanas, tivemos o cuidado de estruturar nossa proposta de trabalho compreendendo duas dimensões acadêmicas: ensino e pesquisa. Procuramos integrar os objetivos do ensino da disciplina com os objetivos da nossa investigação e, assim, organizamos a proposta considerando três aspectos básicos. A saber: o corpo, o conhecimento e o grupo.

TRABALHO CORPORAL: BIODANÇA

Já fizemos uma apresentação desta abordagem corporal no segundo capítulo deste trabalho. Mesmo assim, é importante lembrarmos a definição e significado desta técnica corporal: A Biodança é a dança da vida para expressão e desenvolvimento das potencialidades humanas, possibilitando a integração afetiva, a renovação orgânica e a reaprendizagem dos estilos de vida através de vivências integradoras com música, canto, dança (movimento pleno de sentido) e encontro grupal.

O trabalho corporal consistia em primeira atividade do processo. A aula-pesquisa era iniciada com o grupo realizando os exercícios corporais com auxílio de músicas indicadas pela própria abordagem adotada e orientação do professor – pesquisador, com o objetivo de integrar o grupo pela vivência, aproximar cada pessoa à sua realidade corpórea e gerar condições afetivas e de interação grupal para o estudo teórico da disciplina. Este momento durava aproximadamente trinta minutos.

ESTUDO TEÓRICO DOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA

O momento desse trabalho dizia respeito ao estudo teórico dos conteúdos da disciplina. Os estudantes já tinham recebido indicações bibliográficas, materiais para estudo acerca das temáticas e orientação pedagógica. Em sala, apresentavam suas compreensões e dúvidas sobre o assunto estabelecendo relações com outros conceitos estudados na disciplina e com a profissão em curso e solicitavam esclarecimentos teóricos. Além disso, o professor-pesquisador utilizava como metodologia a exposição participada, os grupos de trabalho, apresentação de temas por grupo e outras técnicas para desenvolvimento do trabalho teórico, que durava aproximadamente uma hora e trinta minutos.

PROCESSO GRUPAL: A TÉCNICA DOS GRUPOS OPERATIVOS

A técnica dos grupos operativos está fundamentada na Psicologia Social, formulada por Pichon-Rivière como sendo uma epistemologia convergente que enxerga os fenômenos

bio-psico-sociais partindo do homem em situação. O sujeito se constrói em um interjogo dialético com o contexto: constrói o mundo e é construído por este. Ele é protagonista de sua própria aprendizagem na relação com os outros. Daí a necessidade do grupo.

Esse momento do trabalho de pesquisa e aula compreendeu a elaboração do processo grupal vivido nos momentos anteriores. Ao grupo era perguntado sobre o significado e sentido do que foi vivenciado (no aqui e agora) durante o trabalho corporal e durante o estudo teórico. Consistia em olhar para os acontecimentos explícitos e implícitos do próprio ato do conhecer em grupo a partir da proposta e sua relação com a teoria estudada, a comunicação, os papéis, a aprendizagem, os compromissos com a disciplina, a afetividade, o trabalho corporal, o estudo teórico com a vida e com a profissão. O grupo ficou livre para abordar e estabelecer as relações que fossem possíveis; para se dar conta do próprio processo de construção e (re) significação do conhecimento, apropriando-se dele. Foi convidado ao exercício da expressão da percepção, da construção de sentido e significado do processo vivido. O processo era mediado pelo professor-pesquisador colocando-se no exercício da escuta para capturar a trama do processo vivido do ato de produzir conhecimento; teve duração de uma hora aproximadamente, fazendo, no final de cada aula, uma devolução sintética dos conteúdos emergentes na aprendizagem grupal.

Teve ênfase basicamente ao processo de produção de conhecimento no contexto grupal, com uso de técnica corporal buscando a integração desses aspectos tão marcados pela dissociação na prática acadêmica. Direccionamos nosso olhar às percepções e às produções de significados e sentidos expressos pelos estudantes. Residiam aí os dados necessários ao estudo do problema investigado.

4.3. A ENTRADA EM CENA NA PESQUISA

O trabalho desenvolvido na disciplina de Psicologia das Relações Humanas para vários cursos da universidade já era conhecido pelos estudantes. A cada semestre procuravam saber se as aulas seriam do mesmo jeito: com música, relaxamento, vivência de grupo, dinâmica e filmes. Havia uma expectativa por esse jeito de aprender com envolvimento, de forma prazerosa e comprometida. Essa forma de ensinar e aprender eram também estranhos, porque não era comum e às vezes parecia não ser correta para o meio acadêmico, como se compromettesse à cientificidade do conhecimento teórico e da prática pedagógica universitária. Lugar sério onde todos falam com rigor e dominam conceitos capazes de explicar quase tudo. Lugar que tem o domínio da palavra como possibilidade, às vezes única, de cumprir os objetivos maiores da educação enquanto processo de formação do ser humano.

Nega-se, então, a pessoa e o sujeito; separa o corpo, a alma, a mente, a matéria, a emoção, o sentimento, a subjetividade dos processos vitais que são por si integrados. Como se cada aspecto desse ocupasse um lugar separado e específico no humano e na vida.

Diferente das outras vezes, este semestre letivo é iniciado com expectativas, temores e ansiedades pelo professor-pesquisador para entrada em cena na pesquisa. O papel de professor estava imbricado ao de pesquisador. Tinha expectativas em relação ao trabalho, ao grupo e às normas institucionais como, por exemplo, garantir os objetivos do ensino da disciplina.

Em sala, apresento a proposta de trabalho para a disciplina expondo o pedido para fazer dessa experiência uma investigação científica de forma embrionária.

Foi apresentada, então, a proposta com a temática, o problema de investigação, seus objetivos, a metodologia e a finalidade da pesquisa. A sala de aula passou de um espaço de ensinar e aprender para também um espaço de investigação. Informeí que todo trabalho de pesquisa estava centrado no processo, na experiência e vivência do grupo em relação aos aspectos da proposta como o trabalho corporal, a produção do conhecimento e o processo grupal, sem negligenciar os conteúdos e objetivos da disciplina e o calendário do semestre conforme foram matriculados.

Os estudantes manifestaram-se solidários ao pedido, e autorizaram expressando contentamento pela continuidade do trabalho que era realizado na disciplina fazendo a seguinte advertência: “só não pode tirar a dança e aumentar nosso trabalho na disciplina”. Ficou esclarecido para o grupo que a pesquisa não era um trabalho à parte das aulas e sim no próprio processo enquanto aconteciam. O que mudava era olhar do professor para sua prática e processo desenvolvidos; e para eles estudantes, o lugar de co-pesquisadores. Estávamos diante de uma situação nova na relação de ensino-aprendizagem.

4.3.1. A ENTRADA NO COTIDIANO DA PESQUISA

A entrada no cotidiano da pesquisa ficou caracterizada pelo cuidado em garantir os objetivos da disciplina Psicologia das Relações Humanas e os da pesquisa. Estava-se diante do campo de investigação com todas as implicações possíveis, mas com um espaço rico em

interações, contradições e dicotomias entre discurso e prática e produções dos sujeitos envolvidos no trabalho de investigação.

Um contexto de complexidade resultante da diversidade de relações e das manifestações do potencial humano na condição de grupo, que nenhum olhar curioso consegue dar conta da captura dos fios do fenômeno manifesto. Instalam-se os limites do pesquisador. Não é possível, não é garantido, não há certeza de que vai enxergar a totalidade dos processos. O humano fica limitado pelo próprio potencial ainda não manifesto na sua magnitude.

Contudo, o pesquisador não pode ficar paralisado diante do desafio encontrado, porque o mesmo espaço que se revela ameaçador às suas certezas e seguranças, proporciona para ele caminhos novos a serem trilhados na busca do desconhecido, na percepção do movimento da vida e das mais distintas formas de manifestação do humano.

Foi preciso desejar, correr riscos e se colocar disponível à aventura do vivenciar e do experienciar as tramas do conhecer o obscuro, o velado, o implícito, o explícito, o aparentemente acabado e pronto. Dialogar consigo sobre suas crenças, seguranças, incertezas e dialogar com a realidade manifesta e construída cotidianamente, com o novo, perceptível, sentido, intocável, porém compreensível. Comunicar a estranheza do diferente com a quietude do óbvio.

A entrada em sala de aula como pesquisador fez emergir todas essas reflexões que a prática da atividade docente, sem uma postura investigativa, neutraliza a percepção dos acontecimentos, o olhar, as sensações, as idéias, os sentires, as produções, as ideologias, as

relações e as pessoas. Continuava no papel de professor, porém, com outros objetivos e desafios.

A sala de aula é assumida pelo professor-pesquisador movido pelas determinações do ofício docente, mas também pelo desejo e inquietação da nova experiência: fazer desse espaço um lugar de investigação.

Os estudantes endossam suas expectativas em relação ao professor e à proposta de trabalho para o ensino da disciplina. Expressam, mais uma vez, o desejo por aulas dinâmicas, com relaxamento corporal, textos teóricos, de fácil entendimento e que sirvam para entender melhor a vida, por estarem cansados de cálculos e laboratório.

Mesmo para práticas e vivências já acostumadas com experiências outras, a proposta estava em ação estando o pesquisador ameaçado por todos os temores, preocupações e indagações: *Como se posicionar no processo? Como encaminhar as questões relativas à dinâmica da sala de aula na posição de professor-pesquisador? Como assegurar de fato os objetivos da pesquisa e do ensino? Como lidar com as normas e regras prescritas pela instituição acadêmica sem comprometer as relações e a pesquisa? Chegou-se mesmo a perguntar: será possível a realização do trabalho tal como ele foi pensado?*

Através do respaldo dado pela experiência docente com as abordagens sobre corpo e sobre grupo e pela vivência, ainda que curta, em pesquisas no campo da educação com o orientador e durante um certo tempo na graduação em pedagogia, que foram começando a se delinear os diversos sentidos da atuação do professor – pesquisador no campo da investigação (a sala de aula), com os estudantes (co-pesquisadores), com o ensino da disciplina e com o objeto de estudo (o corpo no processo de produção do conhecimento).

O retorno a lembranças da experiência foi necessário para um contato com o núcleo da vivência, da matriz de aprendizagem, mas não se podia ficar nele para não alimentar o desafio do novo com as sombras do passado; nem mesmo abandonar a lógica da razão em detrimento da experiência e da força da subjetividade, e sim integrá-los para novas aprendizagens, novas experiências, novas vivências e novas construções.

Os estudos de Gauthier (1999), com a sociopoética, de Ezpeleta e Rockwel (1986), com a pesquisa participante, de Rodrigues (1997), com a etnocenologia, e Bogdan e Biklen (1994), sobre investigação qualitativa em educação, apresentam os cuidados e exigências numa investigação científica para que o pesquisador não se distancie do seu objeto de estudo e nem seja unicamente orientado pela sua subjetividade, mas esteja o tempo todo atento ao acontecer, ao movimento e dinâmica das suas buscas.

Conforme fora combinado, as aulas eram iniciadas com o trabalho corporal fazendo uso de exercícios que ajudavam no processo de vinculação, na integração grupal, na integração corporal, na afetividade e na vivência e manifestação das emoções.

A atividade corporal era composta por rodas, caminhares, olhares, abraços; movimentos de fluidez, de ativação, desaceleração; exercícios de respiração e integração do esquema corporal; conduzida sempre com músicas.

Nesse momento, a postura dos estudantes durante a atividade era de brincadeira. Os risos evidenciavam, quase sempre, a estranheza ao movimento; como se fosse uma exposição ao outro, como se fosse ridículo, proibido. No início, os movimentos eram contidos e com pouca liberdade, pouca leveza e pouca harmonia. Estava visível à distância ao contato com o próprio corpo em um espaço coletivo e acadêmico.

Contudo, continuavam a dançar deixando vir a alegria, o contentamento, o riso, o lúdico, as tensões, os incômodos, as resistências e as marcas da cultura e da história pessoal de cada um pela expressão do corpo reprimido, negado, docilizado, sacralizado.

Algumas perguntas se faziam necessária: *como incluir o corpo no processo de aprendizagem e produção do conhecimento diante desse contexto? Como superar a mentalidade cartesiana de fragmentação e dissociação do ser no mundo?* A prática mostrava que eles desejavam, porém tinham que lutar contra a própria história de construção dos seus corpos, sentir e ressignificar as marcas inscritas no próprio corpo das experiências vividas; superar as resistências e os medos da expressão das emoções e sentimentos, quebrar as barreiras que impedem a liberdade do movimento. Mesmo assim eles dançavam suas próprias danças, com seu próprio ritmo e alegria. Lançavam-se à vivência do corpo juntamente com os outros e manifestavam felicidade.

Começou a se configurar um movimento novo no grupo, porém, já esperado pela experiência: atrasos no começo do trabalho, brincadeiras, expressões de negação ao movimento, ao abraço, ao toque. Observaram a postura do professor (também pesquisador) quanto ao ocorrido, para saber até quando e como ele conviveria com toda situação. Momento forte para o pesquisador-professor, pois abriu mão do poder instituído para construir uma relação democrática, com consciência e compromisso. Os estudantes têm a experiência de terem seu processo de aprendizagem quase sempre no comando dos que o conduzem, determinando a forma e o tempo dos acontecimentos. Daí a atenção e o cuidado com a nova experiência. Porque quem controla a forma e o tempo das coisas pode, por consequência, por consciência, ou não, controlar o corpo.

Por outro lado, houve manifestação do desejo de superação dessa condição corpórea de ser, pela participação e envolvimento, pelo convite que faziam aos colegas, pela presença atenta e de observação durante os exercícios e pelo pedido de continuidade. De todos os exercícios, o que eles mais gostaram foi a roda: de mãos dadas ao som da música giravam como em época de criança! E assim, as aulas seguiram seu curso com momentos de resistências e integração do corpo na sala.

A vivência da corporeidade em sala de aula possibilitou uma melhor continuidade do trabalho. Com toda a realidade existente de negação ao corpo, a vivência alterava as relações e as formas de interação. Os estudantes arrumavam as carteiras em círculo, expressavam gestos de cuidado e atenção ao outro, notavam quando o colega se ausentava, ficavam atentos as falas do outro, falavam mais de si e de acontecimentos ligado ao afeto humano.

Nos momentos de estudo dos conteúdos teóricos da disciplina, traziam as dúvidas e questionamentos quanto ao sentido das teorias na vida de cada um com liberdade e autonomia. Negavam o texto quando não se identificavam com o que estava escrito ou quando este não abordava temáticas que convidassem a uma reflexão pessoal sobre a vida em seus mais diversos contextos das relações humanas. Outros chegavam na aula sem nenhuma leitura do material teórico, com a expectativa de que a aula girasse em torno de conteúdos que emergiam do processo.

Se no momento do trabalho corporal alguns manifestavam dúvidas, considerando que esse tempo perdido poderia ser para o estudo teórico, no momento do trabalho teórico outros perguntavam se não podia ser toda a aula com o trabalho corporal. Até aí um

paradoxo, depois uma contradição. O que era percebido como algo bom por alguns passou a ser percebido como algo ruim por outros. Emergia um movimento de questionamentos, quase sempre raro em relação aos processos vividos na produção do conhecimento, enquanto eles acontecem, já que o modelo predominante é o da transmissão e reprodução, das normas e dos papéis instituídos. Sentiam-se livres para problematizar a própria aprendizagem, mesmo achando desnecessário o conhecimento teórico. Houve uma recusa manifesta ao estudo teórico como elemento fundamental para o entendimento da realidade vivida por eles. E isso levou tempo para ser percebido, compreendido e construído interiormente. É construção de consciência, é ser sujeito do processo.

É o que, na teoria de Pichon-Rivière, entende-se como momento fóbico: o objeto de conhecimento é evitado estabelecendo-se uma distância em relação a ele, fugindo-se ao contato ou à aproximação. A situação vivida era a relação entre a experiência corporal – o contato com essa realidade –, o conteúdo da disciplina – abordando questões das relações humanas – e o convite à elaboração do processo de aprendizagem em grupo como sujeitos. Era um momento de *confusão* quanto ao processo grupal. Não sabiam exatamente o que estava acontecendo, não compreendiam o processo, não percebiam os papéis de cada um na situação de aprendizagem. Entrava aí a figura do professor-pesquisador convidando o grupo a perceber o ocorrido com suas manifestações, implicações e estereótipos. Perceber o implícito e o explícito do processo, a contribuição de cada um para mudança do que emergia, o que da história de suas aprendizagens ao longo da vida os impediam de avançar.

O grupo foi se dando conta e se apropriando da situação na medida que compartilhava, cada um, suas impressões, pensamentos, sentimentos, angústias, temores, ansiedades,

experiências, vivências, aprendizagens, informações e conhecimentos. Percebia que cada um tinha uma história diferente ou parecida com a do outro, porém pessoal e intransferível, mas que ajudava a si e ao outro quando socializada.

Muda, agora, a forma de participação, passando a ser mais consciente e posicionada como sujeito de história, que constrói o mundo e nele é construído. Reconhecem que aprender implica no envolvimento ao processo por inteiro no seu tempo, ritmo e compromisso. Que não é possível separar, fragmentar, dissociar a vida e a si mesmo para poder conhecer o mundo, as pessoas, os processos, as culturas e o conhecimento.

Nesse processo, direcionam o olhar para fora, ou seja, para as experiências na escola e na própria universidade, refletindo sobre as formas pedagógicas de ensino e sobre as relações estabelecidas entre estudante e professor. Questionam os instrumentos e procedimentos de avaliação, a ênfase ao conteúdo teórico e a negação aos aspectos subjetivos durante a aprendizagem. A postura do professor-pesquisador é comparada com outras; a prática também. Tinham receio dessa experiência não conduzir a lugar algum, resultando em prejuízos na disciplina e que certamente seria melhor voltar ao velho modelo de transmissão e reprodução do conhecimento como garantia.

Assim, vamos-nos aproximando do final do semestre com o grupo diminuindo os níveis de ansiedade, se colocando mais disponível e integrado ao trabalho corporal, assumindo posturas críticas e de responsabilidade frente ao processo educativo na condição de protagonista e reconhecendo a importância do estudo teórico como fundamental a compreensão da realidade.

O trabalho foi direcionado para um movimento de fechamento com avaliação, síntese e devolução do processo, através de um encontro sociopoético num sítio próximo a universidade com duração de oito horas, a ser realizado no dia dois de julho de 2004.(dia da independência da Bahia). Simbólico, não?

4.3.2 ENCONTRO SOCIOPOÉTICO

O encontro sociopoético aconteceu na data e local combinados, tendo como objetivo trabalhar o fechamento do processo de ensino e da pesquisa a partir do método do grupo-pesquisador, seguindo os seguintes passos: 1- vivência corporal com biodança; 2- produção textual dizendo como foi a experiência vivida pelo estudante com a proposta; 3- construção de um símbolo que caracterizasse o processo vivenciado e 4- confraternização.

No dia combinado para a realização do encontro chovia bastante; mesmo assim, a maioria dos estudantes estava presente. O sítio era muito agradável, com uma área arborizada, um salão satisfatório para realização das atividades planejadas, área livre e espaçosa e uma piscina.

Ainda pela manhã, a chuva foi passando, e o sol manifestando sua beleza e calor preparava o ambiente para o acontecer do encontro. Os estudantes, que até então estavam intranquilos por conta da chuva, manifestavam satisfação e contentamento.

O encontro foi iniciado com a vivência de integração corporal através de exercícios e música. Havia uma entrega com mais liberdade e seriedade ao trabalho, uma visível

manifestação de afetividade consigo mesmo e com o outro, uma leveza nos movimentos e uma expressão das emoções pelos risos e pelas lágrimas. O comportamento que revelava resistência, medo e censura durante o semestre tinha agora outra manifestação: integração, consciência de si, prazer e liberdade.

Em seguida, os estudantes foram convidados a escrever um texto dizendo como foi para cada um deles a experiência vivenciada durante o semestre. Essa produção serviu para o pesquisador como fonte de novos dados e aproximação às suas impressões registradas durante a pesquisa.

Através de um breve relato, expuseram seus sentimentos, impressões, críticas, medos, receios, vergonhas, atitudes, decisões e projetos integrando elementos e situações do processo vivido em sala com situações da própria vida. Manifestaram desejo por um ensino mais prazeroso, comprometido com o ser humano, com menos posturas autoritárias, reconhecendo a importância da participação deles na construção do conhecimento em sala de aula. Estavam conscientes dos processos até então vividos e sentidos.

Depois, com massa de modelar, foram convidados a construir um símbolo que caracterizasse e expressasse o sentido e significado de toda experiência ocorrida. Era uma forma de o pesquisador ter uma síntese e um novo olhar, através de uma expressão artística e menos racional do que foi proposto e vivido durante o processo de investigação.

Numa grande roda, um a um foi apresentando sua criação com manifestação de risos e justificando ser engenheiro em formação e não artista. Os símbolos foram os seguintes: tigre, pássaro, cavalo, uma mulher com uma cruz e flores nas mãos, paisagens, árvores, sol, lagos, formas geométricas e pessoas. Havia uma riqueza de expressão pelo uso das cores,

traços, contornos e formas. Traduziam a criação relacionando à família, à história de aprendizagem na escola e na universidade, à profissão e à vida em grupo como aquilo que gostariam que fosse.

O encontro foi encerrado com um momento de confraternização marcado pelos abraços, músicas, brincadeiras, trocas de mensagens e agradecimentos, ficando evidente a importância das práticas de inclusão do corpo, da música, do lúdico, do grupo nos processos de construção do conhecimento; bem como do envolvimento e reconhecimento das contribuições de cada pessoa num contexto democrático.

5 DA DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Todo esforço colocado durante a pesquisa foi no sentido de desvelar e compreender melhor o problema investigado, bem como em alcançar alguns objetivos dos já apresentados durante o trabalho.

O nosso pesquisar foi uma jornada lenta composta de caminhos sinuosos, bifurcações e encruzilhadas. Um terreno com implicações, desconhecidos, implícitos, formas, sentires, construções, surpresas, véus, mas com um convite à poética da vida, do movimento e do encontro humano, do conhecer, da busca do quase sabido e sentido que escapole. Do perder-se, do achar-se, do questionar, da dúvida, do saber e não saber, da potência e da fragilidade, do aprender, do falar, da esperança, do amor. É assim que a vida se apresenta ao pesquisador com toda sua magnitude e poder, com sua trama, sua teia, segredos e

mistérios. Inquieta-o por ele se perceber capaz e ao mesmo tempo diminuto, sabendo que é preciso caminhar.

A essência da vida está presente nela própria com suas manifestações, movimentos e dinâmica. Atrai o investigador por ser curioso e querer compreender, porém este sabe que é preciso entrar e sair o tempo todo da trama para que a fascinação e a impotência não sejam sua sombra. Convoca a razão com sua força problematizadora a seguirem viagem rumo ao desconhecido que pode ser o objeto, o fato ou fenômeno para a captura do que deseja compreender, explicar, produzir ou mesmo uma invenção-inovação.

No esforço de melhor traduzir filosoficamente essa poética do pesquisar, é considerado o que Barbosa e Bulcão (2004, p. 47 e 48) apresentam sobre o pensamento de Bachelard em relação ao segundo momento da sua metafísica da imaginação.

O método fenomenológico é o método da imaginação criadora. O objeto é constituído de traços que são aparentes e de traços que só a imaginação criadora pode perceber, porque só ela pode ir além do que está visível, só ela pode penetrar no objeto mesmo e ver o que está por trás dos fenômenos visíveis.(...) Permite que o sujeito aflore toda a força da sua vivência na visão da imagem, (...) porque a imaginação não é a faculdade de formar imagens da realidade, mas o poder de formar as imagens que ultrapassam a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade, que caracteriza o homem enquanto tal, já que o leva além da condição humana. Ser homem é ultrapassar sua própria condição.

Quanto ao pesquisador, no ato da investigação, não é somente pela vontade de ultrapassar a sua própria condição que ele pode penetrar na teia dos fenômenos visíveis, mas pelo esforço contínuo da busca desejada e incerta que vai se aproximando e penetrando no que quer desvelar e conhecer.

Assim foi a pesquisa realizada. Um esforço permanente de entender as relações e tramas do corpo na produção do conhecimento de forma coletiva em meio acadêmico e

poder se apropriar dos elementos desse acontecer na medida em que o processo ia evidenciando através das falas, dos comportamentos e produções dos estudantes, como também do olhar, do registro e intervenções do professor-pesquisador.

O que a realidade apresentava não estava no aparentemente visível, mas nos traços implícitos dos acontecimentos. Não estava no corpo propriamente dito e sim nas suas manifestações, gestos e expressões. Não estava na palavra pura e simplesmente, mas nos não-ditos do dizível; do mesmo jeito que as regras instituídas não apresentavam tudo, porque as forças instituintes das produções subjetivas construíam novos significados e sentidos. As emoções e os sentimentos expressos revelavam a rejeição do corpo e do Ser diante as formas e padrões normatizadores do ensinar e do aprender, sem relevância as dimensões bio-psico-sociais do ser humano.

Foi preciso estar atento ao processo de investigação para não perder de vista o objeto ou colocá-lo fora da trama do contexto. Neste sentido, a proposta de trabalho, os procedimentos e as técnicas utilizadas na pesquisa foram satisfatórios, favorecendo a produção e o registro dos dados necessários à análise e compreensão do problema pesquisado.

As preocupações advindas da opção do pesquisador pela própria sala de aula como campo de investigação, foram sendo ressignificadas na medida em que ficava atento às suas posturas frente às situações de implicação, enquanto registrava o observado daquilo que respondia ao problema; seu olhar ia se aprofundando nos conteúdos emergentes e latentes das relações entre corpo, grupo e conhecimento produzidos pelos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Percebeu-se, então, que todo contexto, as escolhas, o posicionamento teórico, a relação professor/aluno e o envolvimento dos sujeitos co-pesquisadores foram favoráveis à realização e ao desenvolvimento da pesquisa durante o período que esta aconteceu, permitindo, assim, com critério, a interpretação e discussão dos dados.

Contudo, para interpretar e discutir os dados provenientes do processo de investigação, numa perspectiva qualitativo-fenomenológica, uma atenção se faz necessária, como aponta Meksenas (2002 p. 94).

Toda produção do conhecimento em fenomenologia tem como meta compreender um fenômeno em suas múltiplas determinações. E aqui reside a maior crítica que a fenomenologia recebe: a indeterminação quanto à existência de um método definido na elaboração do conhecimento. Igualmente, para muitos pesquisadores, lidar com a variedade dos métodos torna-se mais um problema que uma solução. Além disso, a defesa que a fenomenologia faz dos procedimentos de pesquisa centrados na descrição do objeto de estudo e muito pouco em sua análise leva a aceitar que apenas a subjetividade do ser humano tem um estatuto filosófico. Uma síntese dessa crítica: no desejo de criar um método que tudo abarque, a fenomenologia corre o risco de nada abarcar.

Por um lado, estudos no campo da subjetividade humana e das suas manifestações, relações e produções pela abordagem qualitativo-fenomenológica, apontam para um cenário de complexidade e cuidado quanto à escolha dos procedimentos e técnicas de investigação, como do processo de discussão dos dados produzidos; apresentam, por outro lado, possibilidades de diálogo com os fenômenos manifestos da subjetividade humana como caminhos possíveis para dizer do sentido e do perceptível.

No caso da pesquisa realizada, as escolhas e opções teórico-metodológicas foram sustentadas durante o processo do pesquisar, uma vez que o objeto e o problema

investigados, na forma, concepção e contextos, convocaram posicionamentos dessa ordem para melhor compreensão do que estava proposto.

Diante disso, optou-se por uma apresentação descritiva e discursiva dos dados seguindo os passos seguintes:

- 1 Registro em diário de observação do comportamento, das falas, das formas de participação e inserção dos estudantes à proposta da pesquisa durante as aulas;
- 2 Distribuição dos conteúdos do registro em um quadro com os componentes da proposta de trabalho: proposta, corpo, conhecimento e grupo;
- 3 Leitura e seleção de conteúdos da produção textual do encontro sociopoético para inclusão no quadro dos componentes da proposta de trabalho;
- 4 Leitura de todo material organizado no quadro dos componentes da proposta de trabalho;
- 5 Interpretação e discussão dos conteúdos descritivos;
- 6 Articulação e integração dos conteúdos de ligação entre corpo, conhecimento e grupo para explicação da problemática desta pesquisa.

IV CAPÍTULO

CORPO, CONHECIMENTO E GRUPO: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

1 A PROPOSTA: OLHARES E SENTIRES DE UMA VIVÊNCIA

Neste capítulo, fazemos uma descrição e discussão dos dados produzidos na pesquisa, apresentando as falas dos sujeitos co-pesquisadores. É o momento de deixar falar aqueles que também foram protagonistas da história do conhecer e do desvendar os implícitos e explícitos da vida coletiva na produção do conhecimento. São muitas expressões de manifestação da vida na experiência do conviver para saber o *saber* que se tem, e que muitas vezes não se sabe que tem; por isso é preciso vivenciar e olhar com novos olhos os processos do saber.

Refletimos, agora, sobre a vivência dos sujeitos na proposta desenvolvida durante a pesquisa a partir dos componentes constitutivos: o corpo, o conhecimento e o grupo.

A partir da leitura dos registros da observação e dos textos produzidos pelos estudantes, fica evidente uma ligação existente entre os componentes, formando uma unidade integrada: a proposta. Podendo ser explicada assim: a compreensão que se tem da vivência corporal está contida na referência que fazem a produção do conhecimento, que por sua vez pertence à explicação dada ao processo grupal, ou seja, cada componente da proposta pode ser explicado a partir dos demais.

Observamos, durante o processo de leitura e análise dos dados, que os estudantes perceberam a vivência da proposta de pesquisa e ensino atribuindo qualidades, apresentaram os efeitos e o que é preciso para desenvolvê-la. Abordaram vários aspectos dessa vivência, como postura do professor no processo e necessidade de competência técnica, metodologia fundamentada, superação da dicotomia teoria/ prática, processo de aprendizagem individual e coletivo, o ser pessoa, consciência de si e do outro no processo, crescimento pessoal, superação das dificuldades pessoais, dentre outros.

Durante todo o processo da pesquisa os estudantes se posicionaram de fato como protagonistas do processo vivido. Colocaram-se atentos, disponíveis e críticos na investigação. Compararam com outros momentos da formação acadêmica, sofreram resistências e seguiram adiante. Tinham consciência do que era bom para eles quando começam a expressar o que a proposta era:

“Muito diferente, com uma metodologia séria fundamentada e objetivos claros”

Não estão desatentos, pois acompanham as propostas acadêmicas procurando saber da seriedade teórica e dos resultados possíveis:

“A proposta superou dicotomia teoria / prática quase sempre presente na ação educativa e avançou quando vivenciamos as relações de grupo compreendendo o homem como ele pensa-sente-age; Apresentou-se como sendo a mais adequada para desencadear mudanças necessárias no ser humano; conduz à teorização, impulsiona pensar e a buscar conhecimentos”

Avançar, aqui, é sair das formas fragmentadas de conceber a totalidade do ser no processo de construção do conhecimento. Integrar o intelecto à ação e à subjetividade humana. Quem ensina e quem aprende têm emoções e sentimentos, e não só razão. Ratificam a importância da experiência na aprendizagem, mas esperam por mudanças. Elas são importantes porque revelam o valor do aprender e do conhecer:

“... Desenvolve a capacidade de resolver problemas de forma criativa; como reflexão, foi possível pensar no papel do educador na produção do conhecimento e fazer com que cada aluno compreenda e perceba seu processo de aprendizagem, se perceba enquanto sujeito”

Não é outro gerador da mudança; é o próprio estudante na condição de sujeito que realiza e assume seu processo. O outro cria espaços para a construção, oferece instrumentos e disponibiliza saberes, contudo, é preciso que o sujeito da aprendizagem acompanhe e se aproprie do processo colaborando:

“A proposta permitiu construir conhecimento através das nossas reflexões e estudo dos textos, dos relatos de experiências e vivências no grupo e das observações. Tudo novo, pois estamos acostumados com os pacotes prontos”

Há uma consciência quanto ao valor da troca de experiência no grupo como geradora de conhecimento. O conhecimento está dentro. E mesmo que se entre em contato com outras informações, devem ser integradas. Explicitam uma certa acomodação às propostas prontas:

“Grande surpresa, pois esperava transmissão e reprodução de conteúdos quando a proposta enfatiza crescimento pessoal e crescente processo de interação grupal”

Aí chega o inesperado que é a interação grupal. Estão sempre interagindo, mas isso não é tomado como elemento fundamental na aprendizagem, mesmo compreendendo que somos todos seres sociais, que aperfeiçoamos nossa subjetividade pelo transformar-se com o outro.

“... Permite ver o mundo com outros olhos; atenção ao processo de aprendizagem estando implicado com o grupo”

A interação grupal gera implicações porque convoca cada um para um compromisso no fazer coletivo. É formadora de vínculos, de posturas, de valores e de conhecimento:

“Comprovação da importância da construção coletiva do conhecimento, pela teoria e pela prática; possibilitou-me crescer, ouvir colegas que em outros espaços não ouvia e a fazer amigos”

São valores fundamentais para o processo de desenvolvimento intelectual e moral do ser humano, garantindo formas saudáveis de relacionamentos e compreensão do outro. Modifica os padrões de poder estabelecidos pelo instituído das instituições convocando novas posturas diante o processo do outro:

“O professor não é o dono do saber e não precisa de instrumentos coercitivos para garantir o processo”

Aqui está explícita a negação às relações de poder no processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes presentes em sala de aula pela forma como o papel de professor e/ou de pesquisador é assumido. Porque no ato de conhecer o outro se revela, manifesta seus medos, temores e inseguranças; da mesma forma que revela suas potencialidades e coloca-se aberto para o conhecimento do novo e de si.

“Ao imaginar que seria diferente sentir resistência (da minha parte e da do grupo); informações sobre o professor amenizaram; comecei a participar, a me envolver com o grupo a aceitar o toque e a confiar. Importante na construção do homem”

Fica evidente o tipo de relação necessária para um processo de construção do conhecimento, quando os sujeitos estão envolvidos por inteiro no processo. Exige parceria e confiança, garantia de que os conteúdos emergentes serão acolhidos e cuidados.

“Exige uma paciência pedagógica”

“... competência técnica e inclusão no processo”

O professor ou o pesquisador é convocado com seu conhecimento teórico e técnico para cuidar do que emerge no processo. Cuidar do outro nas dificuldades diante do novo. Cada um traz uma história pessoal da construção do conhecimento. São matrizes dos esquemas conceituais, das formas e relações vividas durante todo o aprender que emergem para serem ressignificadas na presença, também, do outro.

“Por ser diferente causou desânimo e falta de compromisso; é preciso coragem, paciência e compreensão ao processo do outro...”

A mudança, sair do acostumado, do pronto, do não implicado, é constituída por momentos de angustias e expectativas do que estar por vir. É o inesperado quebrando as forças do já adormecido, fixo, rígido, ou então, recalçado. Isto também constitui as matrizes do aprender. Por isso é necessário uma prática que:

“Respeita e valoriza o limite e o momento de cada um; garante a permanência do aluno no processo...”

As falas dos estudantes evidenciam a importância do olhar ao processo de aprendizagem na condição de pessoas que se colocam disponíveis ao processo de mudança. Reconhecem o valor das interações sociais em sala de aula como possibilidade de crescimento através das trocas dos saberes e das experiências de cada um. Apresentam o tipo de postura que o professor precisa ter diante do que emerge, mas com conhecimento e competência técnica.

2 O CORPO: NEGADO E SENTIDO

Os caminhos para compreensão do corpo são tão remotos quanto os da mente. Muitos filósofos e pesquisadores têm dedicado tempo e esforço para explicar os processos

pertinentes a estas duas dimensões do humano como Platão, Descarte, Locke, Kant, Spinoza, Marx e Damásio. Complexas que são, colocam para nós os mais variados caminhos rumo a um entendimento que muitas vezes parece infinito. São os mistério e os segredos da condição e dimensão do humano.

Na nossa investigação, tímida e embrionária, o esforço foi compreender a construção do conhecimento a partir da vivência da corporeidade. Algo também complexo.

O trabalho corporal, através da técnica da Biodança, deflagrou nos sujeitos da pesquisa uma vivência do inesperado geradora de resistência e consciência de processos talvez adormecidos ou reprimidos da vida de cada um. Ao mesmo tempo em que gerou surpresas, choques e estranhamento, possibilitou o reconhecimento da participação colaborativa do corpo na construção do conhecimento, formando valores para a vivência grupal.

Há uma cultura de negação do corpo nos processos de construção do conhecimento no meio acadêmico, colocando como centro a razão com seus processos cognitivos, que não está fora do corpo.

Para Toro (1991), o corpo é expressão social e resultado de uma postura existencial com sucessivas gravações e modificações. Neste sentido, as interações e formas de produção, inclusive a do conhecimento, colaboram na construção do sentido e vivência do corpo.

Os sujeitos da nossa pesquisa, quando da experiência com o trabalho corporal, revelaram esse sentido e formas de relação com o corpo.

“(biodança) foi o ponto crucial, surtindo efeito para uma parte do grupo e não para outra, por conta da realidade acadêmica e da vivência de cada um”

Parece apontar para uma visão marxista na construção e vivência da corporeidade, quando é colocado o contexto acadêmico como lugar de (des)construção da possibilidade de vivenciar sem resistência o corpo, ou seja, é pela forma como acontece a interação social e pela forma que a sociedade, com suas instituições, está organizada, que vai se dando a (des)construção do corpo.

Ou então o sujeito toma para si a negação e a resistência:

“O toque foi a nova experiência, o inesperado pela dificuldade de me expressar em público, ficando clara a minha não participação nas aulas”

A dificuldade está no sujeito que não consegue se expressar, buscando como solução a ausência no processo. Toma para si as resistências construídas em uma história de vida que possivelmente negaram um contato prazeroso e social com o corpo.

Mesmo assim, a convivência em grupo e a experiência corporal favorecem outras construções.

“A biodança causou resistência no grupo, mas com o tempo já se percebia maior clima de entrosamento, cooperação ocasionada pela conscientização da importância do corpo para a construção do saber e importância do outro para a construção do conhecimento”

É no processo de interação social, no grupo com o outro, que a vivência corporal abre caminhos para o reconhecimento do valor dessa inclusão corpórea no processo de construção do conhecimento a partir da cooperação construída, ou seja, o corpo faz gerar princípios e valores.

Para alguns estudantes, a vivência corporal acelerou o processo de construção do conhecimento; ou pelas resistências fruto dos conteúdos internos das concepções e emoções em relação a vivência corporal, ou pela sentimento de estar sendo cuidado, ou pelas trocas coletivas das experiências tidas no grupo com o corpo.

“As vivências contribuíram para a convivência em grupo e interação com o outro gerando um crescimento significativo: percepção do outro de maneira diferente, reflexão sobre o olhar, valorização da afetividade”

Quando o corpo é convocado a estar presente e sentido, cria condições para a vivência da afetividade e para a percepção da presença do outro no grupo. É um processo importante o de reconhecimento da presença. Ser notado, percebido e sentido. É aí que as trocas de saberes e experiência vão acontecendo para superação dos medos e das dificuldades no viver e no aprender.

“A vivência do toque, do olhar, do perceber o outro, do ouvir o outro quebrou os bloqueios psicológicos existentes”

Para os sujeitos da pesquisa, a vivência corporal em sala de aula no meio acadêmico é algo novo, diferente, causando até choque. O corpo emergiu como o presente ausente necessário. É caminho vivo para novas experiências, vivências e emoções. É o descortinador do véu que impedia de ver o mundo com outros olhos. Elemento contraditório: facilitador e dificultador dos processos por conta das suas histórias e

construções. Ajudou na construção da consciência do Ser e do Estar no mundo. É imperativo, porém negado e massificado, mas nada do humano acontece sem ele.

3 CONHECIMENTO: COM O CORPO E PELO GRUPO

O conhecimento é apresentado como fruto da relação de experiência entre o corpo e o grupo. Processo interno que favorece a construção de consciência de si, dos processos e da realidade. É o que garante a apropriação ativa da realidade transformando-a; é também conceitos, teorias e paradigmas. Estes serviram de referência, porém não foram a centralidade do processo, nem mesmo produto para transmissão. Houve uma nova consciência sobre o processo de construção do conhecimento.

O ponto de partida para o entendimento da experiência do construir conhecimento em trabalho grupal foi o seguinte:

“Relação direta com o eu (vivências e sentimentos), com o conhecimento (teoria) e com o processo coletivo (experiência grupal)...”

O processo de construção do conhecimento é constituído por uma relação entre o eu, expresso pelos sentimentos, a teoria e o processo coletivo. É uma constatação dos estudantes a partir da vivência, isto é, um conhecimento fruto da interação mundo interno com mundo externo mediado por um outro conhecimento já existente. O que emerge é o novo conhecimento.

É um processo forte e desestruturante.

“... mas permite reconstruir as estruturas internas do saber a partir do novo...Difícil porque todo momento há uma tendência a acomodação, a refugiar-se nas velhas estruturas...É uma revolução interna com soma qualitativa e quantitativa”

A construção do conhecimento implica em processos de mudanças precisando revisitar sempre as velhas estruturas, os velhos conceitos e percepções que se tem de si, do outro, da realidade e da própria forma de conceber o processo do conhecer. A soma não é simbólica, e sim real, porque o sujeito descobre a existência de novas formas e conteúdos da percepção.

“Aprendi a ter consciência da minha escuta, da minha emoção, da minha ansiedade. Percepção de que isso acontece com o outro gera tranquilidade; não leitura dos textos ocasiona prejuízo intelectual”

Emerge a soma qualitativa e quantitativa da construção do conhecimento. O grupo como espaço para facilitar essa construção é fundamental, coloca o outro como espelho, ou para mostrar semelhanças no processo entre os sujeitos; mas a ausência do referencial teórico causa prejuízo. Aí está o risco de voltar às velhas estruturas acomodadas e olhar a realidade com os mesmos conceitos.

“Perspectiva nova do estudo teórico quando reflete o nosso mundo interno e o mundo externo colocando-se no lugar do outro; gera consciência da necessidade e dificuldade de mudança, possibilitando a aprendizagem”

No grupo, posso me colocar no lugar do outro, que vivencia as vicissitudes do processo de mudança na aprendizagem. Mostra a implicação do outro na relação de trocas e de ensino-aprendizagem. Quando se nega essa condição da mudança, favorece os estereótipos dos papéis instituídos e instituintes na interação grupal ocasionando conflitos.

Tudo isso é a formação para o “portal da mudança”, embora seja sabido que os conflitos têm uma razão de ser.

“Percebi muitas ideologias, crenças e conceitos estranhos”

São os conteúdos das estruturas adormecidas, acomodados no esforço contínuo em manter seus velhos sistemas de explicação dos acontecimentos. Dificultadores da passagem do “portal da mudança”. Emerge assim:

“Necessidade de um esforço pessoal movido por uma consciência do trabalho coletivo e individual com fundamentação teórica”

É um movimento dialético constante o processo de construção do conhecimento e da consciência do sujeito sobre si e suas dinâmicas internas de autodescobertas.

“Aprendemos a analisar, a perceber, a agir e a sentir o toque...Gerou interesse por mudança, pelo processo de ensino; troca de experiência elevou o nível de interação no grupo. Foi possível refletir sobre a complexidade do conhecimento e vislumbrar formas alternativas para sair de práticas burocráticas e autoritárias”

Tomar a própria aprendizagem como objeto de análise exige esforço e desejo. É um processo de auto-conhecimento que reconhece a necessidade da presença do outro na interação, para servir de espelho e se colocar como problematizador. Questionar as crenças e ideologias é fundamental para que a velha estrutura não ressurgja, impossibilitando o novo olhar e a nova situação. O conhecimento teórico ajuda na explicação dos processos.

Portanto, no processo de construção do conhecimento o outro está implicado, o corpo está presente e é preciso o grupo, lugar de mudança e superação conjunta.

4 GRUPO: LUGAR DE RELAÇÕES E CONSTRUÇÕES

Na abordagem dos grupos operativos o motor gerador de todo vínculo é a necessidade. Esta movimenta o sujeito para busca de satisfação. Nessa busca, confronta-se com um mundo a explorar e com outros sujeitos impulsionados pela necessidade. No encontro, eles, os sujeitos, reconhecem cada um como sujeito de necessidade. Abre-se uma longa jornada de interação para satisfação ou frustração das necessidades. A linguagem, por sua vez, contribui de forma a favorecer os processos de comunicação e relações, por facilitar e aproximar um sujeito do outro. O que vai garantir de alguma forma um tipo de vínculo.

Esse movimento de busca colabora para uma construção fundamental, que é o grupo. Uma construção humana de espaço-tempo existente somente nos processos de interação. É um lugar real articulado pelas forças implícitas e explícitas das tarefas, da mútua representação interna de cada um e pelos papéis atribuídos e assumidos por cada.

No caso específico da pesquisa realizada, o grupo foi uma construção permanente pelos sujeitos co-pesquisadores numa dialética constante entre eu-outro, presença-ausência, compromisso-falta, liberdade-medo, pertença-isolamento, afeto-negação, conflito-mudança, resistência –aprendizagem, entre outras. Foi um processo mobilizador, porém de descobertas e construções.

“Momentos iniciais foram complicados e agradáveis; parte do grupo resistiu ao trabalho de corpo revelada pelas ausências. Evidência de que os desencontros são parte integrante de todo processo”

O primeiro obstáculo ao processo grupal foi o início do trabalho corporal. Como já abordamos em momento anterior, o corpo é negado e retirado do processo. É preciso a presença para que o grupo aconteça. Não se trata de virtualidade e sim de concretude, de encontro pessoa/pessoa. A aceitação da ausência é compreendida como parte integrante do processo, e isto gera mobilização. Logo essa ausência será questionada. É o início do processo grupal.

“Conflitante a descoberta do ser e estar em grupo”

O dar-se conta do ser e estar na relação com o outro é conflitante. A presença é convocada a estar e a fazer parte da construção, da satisfação ou frustração das necessidades. Mas é muito cedo. É preciso esperar.

“Cada um desempenha um papel no grupo; um paradoxo: vivência da democracia com medo de falar. Havia omissão, cochichos e panelinhas, atenção às questões periféricas, pouco comprometimento e envolvimento ao processo. Aprender com o outro é duro, cria simpatias, empatias, antipatias,... impasses são estabelecidos”

Começa a emergir os acontecimentos da convivência grupal. Se antes havia a ausência, agora o grupo está mobilizado pela presença do outro. Indagação ao começo da formação dos vínculos na relação eu-outro. Os papéis são questionados. Qual o meu lugar no grupo, nesse acontecer? É melhor falar de outras coisas, menos do aprender coletivamente. São processos, a princípio, inconscientes das relações sociais em grupo. De alguma forma o grupo busca a superação, ou movimenta-se no esforço de atender as necessidades latentes.

“A formação e o desenvolvimento do grupo depende do comprometimento e envolvimento de cada um”

Então, a questão sai da ausência, porque presente já está, passando o grupo a dedicar-se com a presença comprometida e envolvida. Cada presença é importante, mas por inteiro. O lugar de cada um começa a ser buscado com sentido da pertença.

“O indivíduo transformando seu mundo interno e o mundo externo. Processo difícil de integração quando se falta com o compromisso do estudo; agradável vivência com o grupo e sentimento de culpa por não ter contribuído mais”

Começa uma transição. Aliás, ela é uma constante de todo processo grupal. São movimentos de entrada e saída no processo pelo dar-se conta do mundo interno atravessado pelas forças do mundo externo, isto é, forças do próprio grupo e outras experiências latentes que vão emergindo na vivência. O desejo é de comprometimento, mesmo reconhecendo a falta, porque se percebeu no processo, percebeu o outro e as necessidades do grupo.

“Situação de interação permitiu maior aproximação e conhecimento dos indivíduos e do grupo com o professor. Exigiu participação de todos de forma lenta, evoluímos e crescemos juntos”

Consciência diante do processo vivido. Os vínculos estão mais fortalecidos, e por isso podemos continuar a jornada do conhecer, conhecer o outro na relação e se conhecer. Porém, os passos precisam ser lentos. Não há uma ilusão; há auto-percepção e percepção do outro.

“Sentimento de pertença e compromisso com o processo de construção grupal pela compreensão da necessidade da presença, do estudo dos textos e participação nas aulas. Isso foi novo na minha experiência acadêmica”

O grupo assume seu processo. Os estudantes se colocam como sujeitos construindo uma história social e coletiva de um conhecimento vivido, sentido e não pronto; pelo esforço também individual de cada um. Reconhece a necessidade grupal e contribui para as realizações. As necessidades, aqui, são o elementos constitutivos do processo de construção do conhecimento para a vida.

“A importância do valor de grupo foi bastante explorada. Interação e integração aconteceram de forma espontânea. Formou consciência do ser e do pertencer ao grupo assumindo responsabilidade, compromisso, presença e vivenciando valores como atenção, solidariedade, respeito e tolerância favorecendo o estabelecimento de vínculos e amizades. Senti que pela primeira vez tive um grupo na universidade”

Estamos diante de uma síntese de um processo grupal que revela a história de uma aprendizagem de construção do conhecimento a partir da própria história do conhecer, da busca, do lugar de sujeito. Mas é preciso correr os riscos abrindo mão de um poder centralizador para uma relação de democracia no processo de ensino-aprendizagem. A crença na compreensão de que o outro é capaz de assumir a própria vida, em qualquer situação, favorece a realização de toda e qualquer proposta desafiadora.

5 PROPOSTA, CORPO, CONHECIMENTO E GRUPO: UMA LEITURA SOCIOPOÉTICA DAS RELAÇÕES

A vivência da proposta explicita o que é o *tempo* como paciência, permanência e perseverança contra o desânimo e as resistências. Aí parece óbvio que a base da *mudança* é a superação do *medo*. As trocas afetivas e os toques estão em jogo e favorecem o questionamento dos fatos, assim como a valorização do ser, características da *mudança*. Encontramos os temas da criatividade, da responsabilidade e da consciência de si (temas do imaginário e da diferença da proposta). Uma ligação forte existe com o tema do *grupo*, pela integração do indivíduo consigo, com o outro, com o grupo. Uma ligação forte existe com o

tema do *conhecimento*, através da competência técnica, pois a teorização se faz a partir da prática, que articula com clareza o eu/ o conhecimento/ o processo coletivo.

O *conhecimento* problematiza o processo a partir dos objetivos claros expostos pelo mediador e da coerência, variedade, prazer. Papel fundamental dos textos, cuja leitura torna-se justificada e indispensável. Com o tema do conhecimento, trata-se de *reconstruir* as estruturas internas do conhecimento. Isso, a partir dos *conflitos*. Essa reconstrução passa pelo outro e por percepções aguçadas. A reconstrução passa pela luta contra a acomodação aos processos autoritários de construção do conhecimento. São importantes o *ouvir*, a *atenção* e a *vontade* na percepção. Uma ligação forte existe com o tema do *corpo*, através da problemática da *mudança*, com papel significativo das *trocas afetivas*. A questão dos limites, do tempo próprio de cada um e do medo encontra-se nos temas do corpo e do conhecimento. Mas no conhecimento, o *ouvir* substitui o *toque*.

O *corpo* é mais ligado ao processo de *desconstrução da matriz e do Eu*. Ele é fundamentalmente ligado ao tempo do amadurecimento, por causa do tempo próprio de cada um e de seus medos, dos limites (aos quais a proposta da grande importância). O toque, de fato, *acelera* o *autoconhecimento* e a *construção do conhecimento*, que parecem ser processos bem próximos.

O *grupo* enfatiza um processo *lento*, onde as trocas favorecem a superação das *dificuldades* e do *medo* (numa perspectiva budista, são as mesmas coisas, pois os afetos são cadeias de conhecimentos que velam a realidade ou iluminam-na). O obstáculo é identificado como falta de preparo e maturidade. Os polos *internos* e *externos* da transformação ficam bem visíveis, e tem gente que opõe o *cuidar de si* à *aprendizagem*

coletiva. Isso pode parecer paradoxal, já que são apontadas as *faltas nos processos corporais* e as oscilações no compromisso em relação a esses processos. Interessante é que aqui o *conflito* é valorizado, e o processo é de *acolher* e *bem-estar* juntos. No *grupo* trata-se mais de *formação* das consciências individuais e coletivas de que *desconstrução*. Existe uma forte ligação entre a consciência do processo *grupal* e a consciência do processo de *aprendizagem*.

5.1. PISTAS DE REFLEXÃO ORIUNDAS DESSA ANÁLISE:

Obviamente, a técnica é importante; não se trata de uma brincadeira afetiva ou relacional, e sim de um dispositivo de conhecimento integrado: aponta para a teoria da complexidade.

Não podíamos imaginar a importância dada ao tempo e à paciência. Processos de amadurecimento com vários obstáculos acontecem. É dada uma visibilidade ao processo interno de construção do conhecimento, geralmente escondido no ensino instituído. Abrir as portas para os conflitos e assumi-los pressupõe uma abertura sensorial. Uma ligação interessante existe entre o *ouvir* e o *tocar*: ouvir e entender, formas sublimadas (no sentido da sublimação de Freud), do toque, mais terrestre (erotizado)? O que é comum entre ouvir (entender) e tocar é a troca. Daí a ligação, pelas técnicas utilizadas, entre os processos externos e internos de construção do conhecimento através de conflitos e alianças.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada é uma singela contribuição à formação de pessoas envolvidas no campo da educação, que têm como propósito a integração do ser humano. Possivelmente, poderá servir àqueles preocupados com o problema da dicotomia entre corpo, conhecimento e aprendizagem.

Foi pela experiência viva, sentida e problematizadora no campo acadêmico e escolar que foram brotando as questões pesquisadas. São inúmeras, mas para o momento da investigação somente duas ganharam relevância e conduziram as trilhas da investigação: *quais são as formas e os processos corporais que estão em jogo na construção de conhecimentos pelos sujeitos? Quais os conteúdos cuja aprendizagem devem necessariamente passar pelo corpo como totalidade (integrando a razão com outras fontes de conhecimento)?* Não foi possível respondê-las de forma exaustiva, por isso nos limitamos à observação e análise crítica dos processos na construção do conhecimento a partir da vivência corporal e do processo grupal; o que apontou para a validade deste estudo e para uma continuidade no doutorado.

Ficou evidente que é possível aprender em grupo dançando a própria vida e dando sentido e significado às experiências de cada um. Porém, é preciso criar espaço para que isto ocorra, rever as posturas frente às relações estabelecidas no ato de ensinar e no ato de aprender. Abandonar atitudes de poder diante do outro para construir espaços democráticos

facilita a produção de conhecimentos, de novas relações saudáveis, de práticas pedagógicas inovadoras e formação de valores éticos e morais para a convivência e produção social.

Nesse sentido, os objetivos da pesquisa foram alcançados, quando esta proporcionou um olhar multirreferencial sobre a questão do conhecimento na educação, a partir da integração das teorias utilizadas, formando uma convergência epistemológica para um olhar mais ampliado e seguro sobre o objeto investigado. Identificamos elementos no processo da pesquisa das dimensões em jogo nas relações entre corpo, grupo e conhecimento: o que antes era compreendido isoladamente, no processo evidenciou-se com ligações, onde cada componente da proposta passou a ser entendido pelo outro, ou seja, os sujeitos falavam da vivência corporal utilizando os conteúdos do corpo e do grupo.

Outra evidência foi a formação de consciência quanto a condição de sujeito no processo que assume e colabora para que ele aconteça; bem como da superação da dicotomia teoria/ prática, por vivenciar a possibilidade de tomar a própria experiência do aprender como objeto de análise. Os sujeitos da pesquisa deixaram explícito o quanto de negação do corpo está presente na formação acadêmica e na história de vida de cada um, quando vivenciam fortemente as resistências ao trabalho corporal. Resignificaram olhares e matrizes já acomodadas que ressurgiam a todo momento no processo.

Um aspecto fundamental do processo foi o das implicações. Primeiro, o pesquisador estava muito próximo do objeto investigado, por conta da formação e experiência no campo da Biodança; segundo, por realizar a investigação na própria sala de aula. Isto gerou um cuidado necessário nas escolhas da técnica, do procedimento de produção dos dados, na interpretação e discussão dos mesmos, precisando estar atento na influência das análises.

Processo facilitado pelas abordagens fenomenológica e sociopoética, que ressaltam a importância da subjetividade, percepção, sentido e significado do pesquisador e dos sujeitos pesquisados.

Por fim, um fator emergente não apresentado e nem observado na formulação da problemática foi a presença do lugar *grupo*, fundamental para compreensão da relação corpo-construção do conhecimento, por ser uma construção contínua dos sujeitos na superação dos conflitos e construção de vínculos, afetos e aprendizagens.

Durante todo processo da pesquisa, a tríade corpo-conhecimento-grupo revelou que: se a dicotomia corpo e construção do conhecimento é um problema ainda a ser investigado e superado fora do contexto do processo grupal, esforços maiores são imprescindíveis.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARBOSA, Elyana ; BULCÃO, Marly. Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 102 p.
- BIÃO, Armindo ; GREINER Christine (Org.). *Etnocologia: textos selecionados*. São Paulo: Annablume, 1999.193 p.
- BOGDAN, Roberto C. ; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. 335 p. (col.Ciências da Educação).
- BORBA, Sérgio da Costa. *Multirreferencialidade na formação do “professor-pesquisador” : da conformidade à complexidade*. Maceió: Ed. Do Autor, Gráfica PSE, 1997.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: Uma Nova Compreensão Científica Dos Sistemas Vivos*. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 2000. 256 p.
- CHAUÍ, Marilena de S. *Convite à Filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.440 p.
- DAMÁSIO, Antonio. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 358 p.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Vol. I. a V. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. 31, 1995 a 1997.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Caire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 5 ed. Petrópolis:

Vozes, 1987. 277 p.

GAYOTTO, Maria Leonor Cunha ; DOMINGUES, Ideli. Liderança: aprenda a mudar em grupo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 98 p.

GAUTHIER, Jacques. *Corpo, Cultura, Saber e Contra-Saber*. In.: Luz, N. (org.). Pluralidade Cultural e Educação. Salvador: SEB/SECNEB, 1996.

_____. *Sociopoética – encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação*. Rio de Janeiro: UFRJ: Editora EEAN, 1999.

GLEASON, Judith. *Oyá – um louvor à deusa africana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

GUIRADO, Marlene. Psicologia institucional. São Paulo: EPU, 1987. 87 p.

JÚNIOR, Luís Vitor Castro. A pedagogia da capoeira: olhares (ou toques?) cruzados de velhos mestres e de professores de educação física. Senhor do Bonfim: Université du Québec à Chicoutimi, 2003. 168 p. M 932.

JECUPÉ, Kaka Werá. A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio. 3 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. 115 p.

LELIS, Isabel Alice. A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993. 134 p.

LELOUP, Jean-Yves. O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial. 5 ed. Petrópolis: 1999. 133 p.

- MARTINELLI, Marilu. Aulas de Transformação: o programa de educação em valores humanos. São Paulo: Peirópolis, 1996. 141 p.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In GIANNOTTI, José A. Karl Marx. 5ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (col. Os pensadores).
- MEKSENAS, Paulo. Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002. 166p.
- MOREIRA, W. W. *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003. 118 p.
- NAJMANOVICH, Dense. O sujeito encarnado: quesotes para pesquisa no / do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 132 p.
- NOVAES, Maria Eliana. Professora primária: mestra ou tia. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992. 143 p.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- RIBAS, Ângela. Biodança: uma porta para a vida. 2 ed. São Paulo: Gente, 1995. 185 p.
- RODRIGUES, Graziela. O bailarino-pesquisador-intérprete incorpora uma realidade gestual
In: Etnocologia: textos selecionados. São Paulo: Annablume, 1999. 105 - 108 p.
- ROLNIK, Suely. *Pensamento, corpo e devir*. In. "Caderno de Subjetividades". Programa de Estudos de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. V. 1. N. 2. PUC – São Paulo: fev. 1993.

SERRES, Michel. *Hermes IV. La traduction*. Paris: Minuit, 1974.

_____. *Hermes IV. La distribution*. Paris: Minuit, 1977.

_____. *Hermes V. Le passage du Nord – Ouest*. Paris: Minuit, 1980.

SPINOSA, Benedictus de. *Pesamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. 393 p. (col. Os Pensadores).

TORO, Rolando. *Teoria da Biodança – coletânea de textos*. Vol I e II. Fortaleza: Alab, 1991.

WILBER, Ken. *Uma Teoria de Tudo: Uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade*. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2003. 183 p.