

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ELEN DÓRIS BARROS CARLOS DE AMORIM**

**CORPOREIDADE E LUDICIDADE: O FLUIR HUMANESCENTE NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



Vivências Corporais Humanescentes  
Fonte: arquivo pessoal

**NATAL/RN  
2008**

**ELEN DÓRIS BARROS CARLOS DE AMORIM**

**CORPOREIDADE E LUDICIDADE: O FLUIR HUMANESCENTE NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Ferreira Pires

Natal/RN

2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

ELEN DÓRIS BARROS CARLOS DE AMORIM

**CORPOREIDADE E LUDICIDADE: O FLUIR HUMANESCENTE NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação examinada e aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Edmilson Ferreira Pires - Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tereza Luiza de França  
Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Maria Gurgel Ribeiro  
Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Katia Brandão Cavalcanti  
Examinadora Suplente

*Aos meus alunos,  
inspiração maior de minhas reflexões.*

## AGRADECIMENTOS

À luz divina de **Deus**, que fez brotar em mim a beleza do amor pela vida;

Aos meus pais, **Nery e Ivone**, que mesmo distantes me preenchem de confiança e estímulo;

Aos que compartilham do meu lar, ambiente de minhas reflexões: **José Carlos Junior, Raoni, Rudá, Anita, Raira e Jayne**, pela ajuda, paciência e compreensão das horas subtraídas;

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ao Programa de Pós-graduação em Educação pelo direito a pesquisa;

Ao Professor **Edmilson** e a Professora **Katia**, pelos momentos vivenciados e pela confiança a minha capacidade e responsabilidade como pesquisadora;

Às **amigas e companheiras** da Base de Pesquisa Corporeidade e Educação, pelo contributo ao meu projeto existencial de melhor Ser e melhor Conviver num constante e importante (re) inventar de si;

À Secretaria Municipal de Educação, em especial aos **colegas** da Escola Municipal Professora Francisca Ferreira, que permitiu minha ausência às atividades docentes, para poder trilhar outros caminhos na pesquisa;

A todos que fazem o "**Instituto Kennedy**", que para mim é ambiente fecundo para aprender a ser educador, como poeta do amor;

Aos **colegas do "Instituto Kennedy"**, pela compreensão e constante incentivo à realização deste estudo, em especial a Rosalye, pelo cuidado;

A minha amiga de vida e companheira de trabalho, **Tereza Cristina**, por muitas vivências partilhadas na aventura criadora do ensinar;

À memória do aluno **Genivaldo** Pereira da Silva, arrancado brutalmente de nossa convivência, que em sua simplicidade plantou em mim a certeza dos meus ideais de educadora;

Aos meus **alunos**, que me permitiram criar, brincar, sentir e pensar pensamentos novos.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar e interpretar as condições para o fluir humanescente no processo formativo de professores que inclui Vivências Corporais Humanescentes. Para orientar a realização da pesquisa foram formuladas questões de estudo sobre as condições que favorecem a vivência do fluir humanescente durante o desenvolvimento do programa da disciplina Educação Física, no Curso Normal Superior, do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, assim como as repercussões mais significativas para a vida pessoal e profissional dos alunos, professores em formação. Os dados da pesquisa foram gerados e posteriormente analisados, a partir de narrativas sobre as Vivências Corporais Humanescentes, registradas no Diário do Ser Sensível e no Portfólio, bem como sobre os cenários construídos no Jogo de Areia/Sandplay. Dessa análise resultaram as categorias que evidenciaram o processo autopoietico, como sistema ludopoietico, através das propriedades da autotelia, da autodelimitação, da autoconectividade, da autovalia e da autofruição que envolve a corporeidade, o conhecimento de si, sua relação consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com o mundo, com a vida. Corporeidade vivida, desvelada e potencializada por emoções, sentimentos traduzidos em reflexões, expressões e ações. A interpretação dos dados permitiu concluir que as condições do ambiente para o fluir humanescente no processo formativo de professores favorecem as experiências de autoconhecimento e auto-realização, através das Vivências Corporais Humanescentes, pelas quais se pode revelar a identidade corpórea do ser humanescente em sua totalidade e, dessa forma, repercutirem na formação de si e da docência, cujo processo de autoformação propicia o autocuidado corporal; a auto-sustentabilidade emocional; a autoconectividade amorosa; o auto-respeito pela vida e a autotranscendência humanescente.

Palavras-chave: Corporeidade. Ludicidade. Humanescência. Educação Física. Formação de Professores.

## ABSTRACT

This study aims at analyzing and interpreting the conditions for the human flowing in teachers' training process, which includes *Vivências Corporais Humanescentes*. To guide the conduct of research, questions of study were formulated on the conditions that favor the experience of flowing "humanescente" during the development of the discipline program Physical Education in Higher Normal Course of the Institute of Higher Education President Kennedy, as well as the most significant impacts for personal and professional lives of students, teachers in training. Data from the survey were generated and subsequently analyzed, from narratives about the *Vivências Corporais Humanescentes*, reported in the Journal of Sensitive Being and of Portfolio, as well as scenarios constructed in the Game of Sand/Sandplay. From that review resulted categories that showed the autopoietic process as ludopoietic system, through the properties of autotelia, self-delimitation self-connectivity, self-valuing and self-fruitation which involves the embodiment, knowledge of each other, their relationship themselves, with the other, nature, world, and life. Lived, revealed and potentized corporeality by stronger emotions, feelings translated into thoughts, expressions and actions. The data interpretation concluded that the conditions of environment for the flowing humanescent in the training process of teachers encourage the experiences of self-knowledge and self-realization, through *Vivências Corporais Humanescentes*, for which is possible reveal the bodily identity of being 'humanescente' in its entirety and thus affect the formation of yourself and teaching, whose process of self-training provides the bodily self-caring, the emotional self-sustainability; the loving self-connectivity, self-respect for life and self-transcendence 'humanescente'.

Key-words: Embodiment. Ludicity. 'Humanescência'. Physical Education. Teacher training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Condições do Fluir.....	92
FIGURA 2 – Condições do Ambiente.....	93
FIGURA 3 – Condições das Vivências corporais Humanescentes.....	107
FIGURA 4 - Repercussões do Fluir.....	116
FOTO 1 - Diários do Ser Sensível.....	83
FOTO 2 - Jogo de Areia (MMS – 14B).....	98
FOTO 3 - Jogo de Areia (IBS – 12B).....	98
FOTO 4 - Vivências Corporais Humanescentes - Jogo 1 .....	147
FOTO 5 - Vivências Corporais Humanescentes - Jogo 2 .....	148
FOTO 6 - Vivências Corporais Humanescentes - Jogo 3 .....	150
FOTO 7 - Vivências Corporais Humanescentes - Jogo 4 .....	151
FOTO 8 - Vivências Corporais Humanescentes - Jogo 6 .....	155
FOTO 9 - Vivências Corporais Humanescentes - Jogo 7 .....	156



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DO SER HUMANESCENTE.....</b>	<b>09</b>
1.1	TRILHANDO CAMINHOS: DA EDUCAÇÃO HUMANISTA RUMO À HUMANESCÊNCIA.....	12
1.2	A EMERGÊNCIA DO FLUIR HUMANESCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
1.3	OBJETIVO E QUESTÕES DE ESTUDO.....	39
1.4	JUSTIFICATIVA .....	40
1.5	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	41
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O FLUIR DA HUMANESCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>42</b>
2.1	CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO.....	42
2.2	LUDICIDADE, SENSIBILIDADE E CRIATIVIDADE.....	51
2.3	FORMAÇÃO HUMANA E EXPERIÊNCIA DE FLUXO.....	59
<b>3</b>	<b>O FLUIR DO PERCURSO METODOLÓGICO HUMANESCENTE.....</b>	<b>75</b>
3.1	ABORDAGENS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	76
3.2	O PESQUISADOR E O CONTEXTO DA PESQUISA.....	79
3.3	OS ATORES PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	81
3.4	OS INSTRUMENTOS E A CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	82
3.4.1	<b>Diário do Ser Sensível.....</b>	<b>82</b>
3.4.2	<b>Jogo de Areia/ Sandplay.....</b>	<b>85</b>
3.4.3	<b>Portfólio.....</b>	<b>87</b>
3.5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	88
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DO FLUIR HUMANESCENTE.....</b>	<b>91</b>
4.1	DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM HUMANESCENTE.....	92
4.1.1	<b>Do Ambiente Físico/Institucional e dos Instrumentos Didáticos.....</b>	<b>93</b>
4.1.2	<b>Do Ambiente Sensorial e da Atitude Docente.....</b>	<b>101</b>
4.2	DAS VIVÊNCIAS CORPORAIS HUMANESCENTES E DA FORMAÇÃO AUTOPOIÉTICA.....	106
4.3	DO FLUIR HUMANESCENTE E DE SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE SI E NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	116
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES EM ABERTO E RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>128</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>143</b>

## 1 PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DO SER HUMANESCENTE

*Um professor ou uma cultura não criam um ser humano. Não implantam nele a capacidade de amar, ou de ser curioso, ou de filosofar, ou de simbolizar, ou de ser criativo. O que fazem, sim, é permitir, ou promover, ou encorajar, ou ajudar o que existe em embrião a que se torne real e concreto. A cultura é sol, alimento e água; não é a semente.*

ABRAHAM H. MASLOW

As idéias iniciais desta pesquisa é pensar a educação, é pensar a formação humana, suas condições, valores e influências. É pensar a vida e estabelecer sua relação com os processos educativos, fundamentados em concepções de ensino e de aprendizagem teórico-epistemológica de uma Pedagogia Vivencial que norteará todo o trabalho e estabelecerá os meios para atingir seus objetivos, na tentativa de possibilitar uma articulação entre os saberes científicos, os saberes da vida e a cultura humanista, como possibilidade de expansão da dimensão humana.

Em vista disso, nesta pesquisa, de natureza essencialmente qualitativa, decidiu-se concentrar esforços na busca de critérios que pudessem servir de base para uma classificação que acolhesse um número possível de narrativas sobre as Vivências Corporais Humanescientes e que situasse a corporeidade e a ludicidade como metas para o fluir humanescente na formação de professores.

Para tanto, buscou-se na história da humanidade as abordagens e idéias de alguns filósofos, sociólogos, psicólogos, educadores e outros que influenciaram ou que influenciam as concepções de mundo, de educação, de essência humana, de humanescência<sup>1</sup>. E, sem limitar-se a uma única corrente de pensamento esboça-se o que aqui se propõe a partir de reflexões que, dialeticamente, não se configuram como algo definitivo, mas como um processo dinâmico e histórico para compreender a realidade e a si mesma, num movimento da própria consciência.

---

<sup>1</sup> Processo de expansão da essência humana que irradia luminosidade, beneficiando outros seres, a natureza, a sociedade e o planeta (CAVALCANTI, 2006).

A pesquisa segue um percurso do geral para o particular que se inicia com uma síntese da trajetória histórica da educação e aborda aspectos da filosofia humanista com a perspectiva de, em seguida, identificar, no fluxo da existência humana, as correntes de pensamento capazes de oferecer subsídios à compreensão do mundo, do ser humano e da sua essência. Logo após, apresenta-se a análise e discussão das narrativas, com a expectativa de desvelar as condições e repercussões da vivência do fluir humanescente. Por fim, apresenta-se as conclusões da pesquisa, considerando os aspectos de maior relevância e faz-se algumas recomendações para investigações futuras.

É a partir de uma concepção fenomenológica de Ser Humano, a qual reconhece a corporeidade como um sistema energético de mediação entre o mental e o corporal, envolvendo emoções e sentimentos, que estrutura-se essa caminhada na perspectiva de uma formação humanescente.

Nesse sentido, ressalta-se que a ação educativa da pesquisadora, como professora formadora no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, há doze anos no Curso Normal Superior, se concretiza curricularmente através da disciplina Educação Física I e II, ministradas no primeiro e terceiro períodos, e através de outros componentes curriculares que enfocam a reflexão da relação teoria e prática, como nas disciplinas Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado e na orientação do Memorial de Formação – Trabalho de Conclusão do Curso.

Nessa trajetória, a pesquisadora assumiu o compromisso de contribuir efetivamente, com o processo de formação e autoformação de professores ou futuros educadores da Rede Pública de Ensino, no intuito de melhorar a qualidade de ensino e de vida, mediante a compreensão de que a formação deve partir do próprio sujeito e de sua vivência e de que o processo de ensino e aprendizagem deve ser considerado uma ação que vê o Ser como uma unidade, como um *Ser-no-Mundo*. Homem e mundo inseparáveis, sujeito e objeto, existência e significação (MERLEAU-PONTY, 1999).

A Educação Física, neste cenário de formação, traz para o centro de sua ação pedagógica o Ser, esse Ser Humano, pessoa e professor, objetivo e subjetivo, racional e sensível. Pensar na vida humana e, em particular na educação, pelo prisma da corporeidade, significa buscar o entendimento do modo de ser próprios, dos alunos, professores em formação, considerando todas as suas dimensões.

A condição de professora formadora do Instituto Kennedy e membro da Linha de pesquisa Corporeidade e Educação foram, para a pesquisadora, fatores importantes e determinantes para a realização dessa pesquisa, bem como o compromisso em dar continuidade à pesquisa desenvolvida pela professora formadora Tereza Cristina Bernardo da Câmara, parceira nas disciplinas de Educação Física I e II que, em 2005, defendeu a tese de dissertação intitulada “Corporeidade e Humanescência na Fonte dos Saberes da Vida: A Formação de Professores que Valoriza o Ser”.

A referida professora aponta, entre as conclusões da investigação, que o professor aluno, ao banhar-se na Fonte dos Saberes da Vida, reflete acerca de sua vida pessoal e profissional, resgatando sentimentos e emoções que ao longo do tempo foram “esquecidos”, mas que ao serem “relembrados” e vividos os impulsiona para a humanescência; que ao banhar-se na Fonte dos Saberes da Vida reconhece que é despertado para os saberes humanescientes, passando a ter uma preocupação com a prática que desenvolve em sala de aula.

Em síntese, a análise e discussão do entrelaçamento dos saberes, através dos quatros pilares da educação, na Fonte dos Saberes da Vida desvelada por Câmara (2005), proporcionaram evidenciar que o professor vivencia experiências de fluxo ao banhar-se e ao beber na Fonte dos Saberes da Vida, resgatando sentimentos e emoções, refletindo acerca de sua vida, pessoal e profissional, despertando para os saberes humanescientes.

A partir dessas evidências, constatou-se a necessidade de conhecer melhor as condições que favorecem a vivência do fluir humanesciente, a partir de Vivências Corporais Humanescientes oportunizadas nas aulas de Educação Física, bem como as contribuições à formação humana e repercussões para a vida pessoal e profissional desses alunos, professores em formação.

Neste capítulo introdutório pretende-se, especificamente, problematizar a formação do ser humanesciente. Para tanto, em suas seções, tratar-se-á, dos caminhos históricos da Educação Humanista rumo a humanescência; da emergência do fluir humanesciente na formação de professores; do objetivo e questões de estudo; da justificativa da pesquisa; e dos pressupostos teóricos.

## 1.1 TRILHANDO CAMINHOS: DA EDUCAÇÃO HUMANISTA RUMO À HUMANESCÊNCIA

Compreende-se, em primeiro lugar, que a educação inspirada na perspectiva humanística não pode ser reduzida a uma única política educativa, nem a um enunciado de normas pedagógicas. O humanismo, assim formulado, contém um princípio de vida e propósito de inacabada renovação. Em segundo lugar, que a educação humanista pressupõe uma formação contínua e integral do ser na sua totalidade, em sua formação pessoal e social. Ou seja, uma educação para os valores, que se preocupa com a liberdade, com a criatividade, com a ludicidade, visando um humanismo cósmico, orientada nos valores universais, com abertura para o transcender e para o mistério de si mesmo, componentes indissociáveis do próprio exercício da liberdade. Pretende-se, nessa perspectiva, encontrar novas formas de significar, de estabelecer conexão e distinção entre o que é essencial e o que é secundário, na perspectiva de uma maior compreensão sobre o fenômeno educativo e sobre o fluir de sua humanescência.

Sob este enfoque, observa-se que as diversas teorias e práticas que reconhecem o valor e a dignidade do homem (fazendo deste a medida de todas as coisas); que consideram sua natureza humana, seus limites, interesses, potencialidades; que buscam propostas de aprimoramento de desenvolvimento e de bem estar, respaldam-se na Educação Humanista, a qual em seus diversos aspectos contribui significativamente para a valorização da condição humana, descrita através da crença na capacidade do homem para autorealizar-se e autogerir-se.

Aloni (1999) salienta que a educação humanista pode ser observada desde a Atenas Clássica, com a “Paidéia”<sup>2</sup> e, logo depois, na antiga Roma, com os “Humanítas”<sup>3</sup>. Este pesquisador considera que até o século XVIII a reflexão voltava-

---

<sup>2</sup> “Paidéia, formação do homem através do contato orgânico com a cultura, organizada em curso de estudos, com o centro dedicado aos Studia Humanitatis, que amadurece por intermédio da reflexão estética e filosófica e encontra na pedagogia – na teorização da educação subtraída a influencia única do costume – seu próprio guia” (CAMBI, 1999, p.49).

<sup>3</sup> “Os romanos estabeleceram os ‘ Studia Humanitatis’, como educação normativa e formativa para pessoas livres, visando o cultivo de um juízo sólido e caráter nobre” (CAMBI, 1999, p.51).

se para uma educação adequada a um homem livre, cujo objetivo era o de alcançar a vida humana plena e digna com apropriação da cultura e da cidadania e que, ao longo da história da humanidade, foram construídas referências para orientar o sentido de ser e fazer do homem.

Nogare (1995) refere-se ao filósofo grego Sócrates como sendo o iniciador do humanismo ocidental, pois o mesmo preocupava-se com a natureza do homem, ou o que é sua essência. Para Sócrates, homem é alguém que deve ter virtudes. A virtude vista como o impulso a se conhecer que se dá no cuidado de si por meio do conhecimento de si. Sua preocupação era levar as pessoas, através do autoconhecimento, à sabedoria e à prática do bem. Alguns pensadores e educadores da época também voltavam sua atenção para o estudo do homem, só que com um objetivo mais imediato, o de formar as elites dirigentes.

Na obra *Grandes Pensadores*<sup>4</sup>, Ferrari (2006) disponibiliza um quadro de afiliações filosóficas, partindo do princípio que a tendência idealista de Platão e a realista de Aristóteles podem ser traçadas em toda a história da filosofia no ocidente. O autor argumenta que esta organização possibilita apreender a evolução do pensamento pedagógico segundo um critério possível, mas não absoluto, e inicia a exposição a partir de Sócrates, que concebia o homem como composto de alma (ou espírito) e corpo. Em seguida, cita que Platão (427-347 a.C.), discípulo de Sócrates, priorizou a experiência interior, o indivíduo, o sujeito e a vontade. Por último, refere-se a Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, que enfatizou a experiência prática, o coletivo, o objeto e a inteligência. Acrescenta ainda que estes filósofos, mesmo tendo herdado de Sócrates a dedicação pela busca da verdade, seguiram caminhos diferentes.

Em continuidade, ressalta-se as transformações ocorridas na Idade Média, caracterizadas por uma nova organização da sociedade estruturada em torno de um feudo<sup>5</sup>. Na sociedade feudal o problema educacional é dualista, ou seja, os processos e locais de formação separam as classes inferiores da nobreza.

---

<sup>4</sup> A Série *Grandes Pensadores*, dedicada aos principais nomes ligados à teoria da educação, teve sua primeira publicação em 2003, pela Fundação Victor Civita, em edição especial da Revista Nova Escola e o vol.2 lançado em 2006, tendo como editor de texto Márcio Ferrari.

<sup>5</sup> “Feudo é uma unidade territorial governada por um senhor que age dentro dele como fonte de direito, que se empenha na sua defesa militar, que impõe aos habitantes do feudo a obrigação à fidelidade e à submissão, em troca de proteção” (CAMBI, 1999, p.155).

Determina, ainda, um tipo de educação tradicional impregnada de valores uniformes e invariáveis, focados na visão cristã do mundo e difunde o modelo cristão como o ideal e de responsabilidade, também, da escola. A reflexão pedagógica é inserida, portanto, na Paidéia Cristã.

É importante notar que no período compreendido entre a Idade Antiga e a Renascença a Educação Humanista é classificada como clássica por alguns teóricos como Aloni (1999), por exemplo. Esta abordagem implica a existência de um ideal de perfeição humana que deve servir como modelo universal e objetivo para regulamentar a educação de todos os seres humanos em todas as suas potencialidades (especialmente nas idéias de Péricles, Sócrates, Protágoras, Platão, Aristóteles e Isócrates). Já na Renascença, os humanistas estavam determinados a emanciparem-se da ignorância e dogmatismo rumo à verdade, beleza, liberdade e dignidade que as faculdades humanas, devidamente cultivadas e exercidas podiam produzir (CAMBI, 1999).

Na seqüência, tomando-se como referência a pesquisa de Cambi (1999) e de Ferrari (2006), destaca-se Santo Agostinho (354- 430), um influente pensador ocidental dos primeiros séculos da Idade Média. É importante enfatizar que embora Santo Agostinho tenha vivido nos últimos anos da Idade Antiga, seu pensamento representou uma concepção mística do conhecimento orientada para o espírito e a revelação, sem excluir a disciplina e a preparação intelectual. Foi ele um verdadeiro patriarca da pedagogia medieval. A releitura da educação, a partir de então, envolve de modo radical e inovador tanto os processos de formação quanto os de aprendizagem.

Em consonância com o esboço histórico acima, pode-se afirmar que oito séculos foram marcados por uma filosofia voltada para a resignação, intuição e revelação divina.

Seguindo a trilha da história, destaca-se São Tomás de Aquino (1224-1274), filósofo que passou a privilegiar a atividade, a razão e a vontade humana, enfatizou o mundo real e o aprendizado pelo raciocínio na busca de elevação moral e na conquista da felicidade. Dessa forma, pela primeira vez, na era cristã, a educação passou a ser focada no aprendiz.

Na segunda metade do século XIV, surge na Itália, um movimento estético, literário e filosófico denominado Humanismo, que exaltava o valor humano como meio e finalidade. Para o pensamento humanista o homem, seu sentimento, sua

originalidade e sua superioridade sobre outros animais é o valor fundamental de sua doutrina. De acordo com Cambi (1999), o homem passa a ser visto como um ser que pode construir seu próprio destino, um ser que constitui o centro do universo.

Convém lembrar que na fase precedente, entre os anos 1304-1374, o Humanismo existia numa versão mais primitiva e pouco pragmática. Nesta fase, na Itália, Francesco Petrarca (1304-1374) foi considerado o “pai do Humanismo” e deixa como herança a seus discípulos uma longa epístola escrita em defesa dos “*Studia Humanitatis*”, expondo a concepção humanista sobre a formação do homem. Na literatura, Giovanni Boccaccio (1313-1494) escreve sua obra prima, “*Decameron*”, precursora da literatura humanista.

Na mesma época, muitos são os estudiosos que dedicaram particular atenção aos temas ligados à formação do homem. Entre tantos, destacam-se Píer Paolo Vergerio (1370-1444) que em seu tratado, “*De Ingenuis Moribus Et Liberalibus Studis Adulescentia*”, defendeu a importância da educação para uma vida de engenho e livre ócio. Vergerio faz significativas afirmações com relação ao processo de aprendizagem quando este requer a necessidade de uma vida ordenada e metódica, uma distribuição racional do tempo nas diversas ocupações e também quando requer a ligação entre a educação intelectual e a física, de modo que o corpo possa tolerar por ser forte e obedecer com facilidade e a mente possa discernir e racionalmente comandar (CAMBI, 1999).

Na Alemanha, distingue-se como difusor do humanismo Roelof Huusman, professor e teólogo que exalta os princípios de leitura dos clássicos e a memorização, por adotar como elemento central de sua reflexão educativa a concepção da lógica no estudo dos processos expressivos e persuasivos que devem ser reconhecidos dentro dos discursos humanos. E, entre os humanistas franceses do século XV, Guillaume Budé (1468-1540).

Na Holanda, o filósofo Erasmo de Roterdã (1466-1536), expoente do humanismo, escreveu “*O Elogio da Loucura*”, obra na qual teceu duras críticas a igreja dogmática. Defendeu, também, a importância da leitura dos clássicos e o desenvolvimento do homem em todo o seu potencial e anunciou o fim da predominância religiosa na educação. No centro de suas preocupações estava a moralidade que deveria, segundo ele, ser a fonte e o objetivo final da educação.



Rotterdã dá muita importância à função docente e, por isso, algumas vezes manifestava seu desprezo por aqueles que, irresponsavelmente, não se preparavam cultural e profissionalmente para exercer sua ação docente. O ensino que havia conhecido tentava ensinar humildade destruindo o espírito das crianças, por isso conclamava os pais para que se preocupassem com a educação de seus filhos e à comunidade para que providenciasse escolas eficientes, visto que a educação deveria ter uma função pública não menos importante que a organização do exército.

Os princípios da beleza e do prazer que se encontrava em profusão nos clássicos greco-romanos, ainda segundo Rotterdã, eram mais interessantes do que as abstrações da filosofia escolástica, mesmo porque, dizia ele, o prazer físico e o bom humor não conflituava com o cristianismo. Para este filósofo um dos objetivos do ensino era levar às novas gerações o patrimônio da cultura humana contido nos livros. Em virtude disso, os pilares humanistas da época, quais sejam: o cultivo simultâneo do corpo e do espírito; a procura da harmonia e do equilíbrio; o elogio da vida ativa; a busca do realismo e o surgimento do conceito de dignidade do ser humano deram as artes, mais especificamente à literatura e às artes plásticas, o ponto de convergência dos interesses do humanismo. A obra artística passou a ser considerada manifestação filosófica (CAMBI, 1999; FERRARI, 2006).

Sob esse prisma, Rotterdã valorizou, sobretudo, a capacidade do ser humano de moldar a si mesmo por meio da leitura e da liberdade de conhecer. Essa concepção, temperada com ceticismo, era compartilhada pelo filósofo francês Michel de Montaigne (1533–1542), que defendia a tese de que para uma boa formação era necessário interiorizar-se, duvidar e entrar em contato com os outros costumes e pontos de vista. Seus “ensaios” são leituras para grandes intelectuais contemporâneos como Claude Lévi-Strauss, Edgar Morin e Harold Bloom.

Na mesma época, o fundador do protestantismo, Martinho Lutero (1483–1546), criou as bases da educação pública e universal. Ele defendia o direito de todos de ler e interpretar a Bíblia por si mesmo.

Neste contexto, compreende-se, por um lado, que o humanismo empreende importante transformação educativa e pedagógica ativando um processo que, durante três séculos, até os anos seiscentos, dará conotação à pedagogia moderna que coloca no centro o homem e os “*Studia Humanitalis*” (CAMBI, 1999, p.51) e aponta para uma pedagogia mais dinâmica e radicalmente dialética. Por outro lado,

pode-se deduzir que com o humanismo surgem as controvérsias entre liberdade e autoridade, cultura e poder, indivíduo e sociedade e outras tantas discussões, iniciando-se, assim, uma série de processos em pedagogia, em diferentes épocas. Com isso, apresenta-se um novo ideal formativo.

Percebe-se, a partir do exposto, a evolução das idéias e as abordagens dadas às questões pedagógicas, bem como a evolução da educação humanista.

Sob essa ótica, é importante destacar as contribuições do filósofo Jan Amos Comenius (1592 – 1670) que cerca de um século depois retomou as idéias de Erasmo de Roterdã e, embora tenha desfrutado de notoriedade na sua época, foi desprezado pelas gerações seguintes (CAMBI, 1999; FERRARI, 2006). Assim, com o Protestantismo e depois com a Contra-Reforma, o curso dos estudos sofre novas influências. Ou seja, novos elementos do conhecer e do saber, além do lingüístico, são colocados em foco também na formação escolar. Comenius manifesta seu pensamento educativo numa base religiosa e política. Coloca a formação no sentido do real, no seu conjunto humano, cósmico e metafísico, e vê na concepção cristã seu próprio fundamento.

As maiores obras de Comenius são a *Didática* e a *Deliberação Universal Acerca da Reforma das Coisas Humanas*. A *Didática* se subdivide em *Didática Tcheca* e *Didática Magna*. A *Deliberação* constitui-se de sete partes: *Despertar Universal*, *Iluminação Universal*, *Sabedoria Universal*, *Educação Universal (Pampaedia)* e *Exortação Universal*.

Entre as obras de Comenius sobre educação que mais expressam suas idéias e utopia está a *Didática Magna*, na qual propõe uma reforma da escola na busca por um ensino, uma aprendizagem e um método para preparar o indivíduo para a cidadania, partindo da vida religiosa-comunitária e fundamentado nas leis e estruturas da natureza; e a *Pampaedia*, que expõe sua reforma educacional e a *Deliberação Universal* que traça seus propósitos de reformar a sociedade em consonância com as reformas educacionais.

A proposta educacional de Comenius representa uma transição pedagógico-didática no processo de ensinar e aprender entre os períodos da Idade Média e o início da Modernidade. Para ele, a educação era o instrumento apropriado para realizar as reformas sociais necessárias que o momento turbulento e conflituoso exigia. A educação era, assim, o caminho para se chegar à libertação e à salvação de todos. Seu pensamento concebe o ser humano como criatura de Deus, feito à

sua imagem e semelhança e, ao mesmo tempo, como um ser capaz de construir a si próprio através do trabalho.

Comenius é um homem do seu tempo. Seu projeto visava adaptar e harmonizar o ser humano no novo contexto produtivo e conturbado entre os séculos XVI e XVII. Ele buscava ver o ser humano como um todo. Diante das necessidades da construção de uma proposta educativa demandada pelo novo processo produtivo e organização social urbano-industrial, este autor concebeu um conjunto de obras que visavam à construção de uma cidadania para todos, pobres, ricos, homens e mulheres de todas as idades, para que as pessoas todas experimentassem a libertação da ignorância e do sofrimento e, assim, tivessem acesso à salvação segundo sua convicção religiosa.

A obra comeniana foi à busca de um elemento de igualdade pela qual todos os seres humanos deveriam ser considerados iguais em direitos. Nesse sentido, a educação era vista como um instrumento para garantir as reformas necessárias e como a base para se atingir uma sociedade perfeita, por isso Comenius investiu tanto tempo na reforma escolar, pois acreditava que ela era o ponto de partida de qualquer trabalho em favor da humanidade.

Observa-se que Comenius carrega em seus princípios educacionais centelhas futuristas que permitem fazer pontes para a época atual com as obras dos grandes educadores humanistas que marcaram o século XX, as quais ainda são luzes para este novo século. Para ele, a educação do homem e da mulher é condição “*sine qua non*” para a sua humanização. A condição de ser humano passa a ser uma conquista do próprio sujeito na sua interpretação com seus outros, junto aos quais forma as virtudes do seu Ser Humano (COMENIUS, 2002).

É importante frisar que nos primeiros anos do século XVIII firmava-se o novo modelo pedagógico empírico de John Locke (1632 – 1704), que reage contra o racionalismo típico do século XVII, propondo uma releitura radical dos processos sociais e intelectuais de formação para elaborar um modelo pedagógico, o qual alimentará o debate contemporâneo até o século XX.

Para Cambi (1999), o século XVIII é o “divisor de águas” entre o mundo moderno e o mundo contemporâneo (séculos XIX e XX). Neste século, o problema educativo é potencializado ampla e explicitamente. A educação se torna cada vez mais à chave mestra da vida social e reafirma seu objetivo de dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável. Além disso, lhe é delegada a

função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, isto é, visa à formação de um homem cidadão capaz de assumir o papel de guia de sua própria formação.

Ocorrem, ainda neste século em toda a Europa, grandes transformações no campo pedagógico, agitando tanto as teorias como as instituições, mesmo que de forma diferente em cada país. A grande disputa do século refere-se às relações entre a natureza e a cultura, cujo debate teórico produzirá aplicações práticas. É através da difusão do denominado “iluminismo” que a pedagogia se afirma como um dos centros motores da vida social e das estratégias da sua transformação.

O pensamento iluminista do século XVIII caracteriza-se pela fé na razão, estendendo a todos os domínios da realidade seu poder crítico. Pode-se identificar, então, a segunda forma de educação humanista, com um enfoque romântico, naturalista e terapêutico (ALONI, 1999) na obra de alguns autores.

Rousseau (1712–1778) argumentava que os bons seres humanos devem manifestar uma integração holística do sentimento com a razão e do interesse pessoal com o senso comum. Em virtude disso, essas novas imagens da bondade humana e da educação naturalista geraram grandes mudanças nos séculos seguintes (XIX e XX). O pensamento pedagógico de Rousseau, conforme aponta Cambi (1999), pode ser articulado segundo dois modelos alternativos e ao mesmo tempo complementares, o de “*Emílio*”, no qual aparecem as noções de educação negativa e de educação indireta, e o papel do educador; e o do “*Contrato*”, que trata de uma educação socializada e regulada pela intervenção do Estado.

A obra “*Emílio ou da Educação*” tem como tema fundamental a teorização de uma educação do homem, das suas necessidades mais profundas e essenciais. Valoriza as características específicas da idade infantil e coloca no centro da sua ação educativa o próprio ser humano/o rapaz. A educação, assim concebida, ocorre de modo “natural”, orientada para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza. Natureza, para Rousseau, assume três significados diferentes: oposição aquilo que é social; valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não urbano (CAMBI, 1999).

Pode-se afirmar que esta obra traz inovações originais que marcaram de forma importante o pensamento pedagógico moderno, principalmente quanto à descoberta da infância como idade autônoma, dotada de características e

finalidades específicas diferentes das que é próprio da idade adulta. Revela, também, o elo entre motivação e aprendizagem, colocado no centro de formação intelectual e moral, além de exigir que o ensino de qualquer noção parta da sua utilidade para a criança e que se tenha como referência uma experiência concreta.

É importante frisar que os caminhos até aqui percorridos buscam desvelar os antecedentes históricos das relações do homem com o mundo, a fim de dar sentido às concepções de homem, sociedade e os fins de uma educação humanizadora. No entanto, se faz necessário, ainda, trazer para este estudo outros tópicos das teorias e práticas educacionais que, ao longo da história, são também consideradas importantes para esta reflexão.

Gonçalves (1997), ao tratar da problemática do homem e sua corporeidade no pensamento filosófico no século XVIII, destaca que para Emmanuel Kant (1729–1804) assim como para Rousseau a humanidade do homem reside no espírito e na liberdade moral.

Entretanto, Kant, diferentemente de Rousseau, manifesta uma contraposição mais firme entre natureza e moralidade, pois fixa a moralidade como o fim específico da educação e defende um papel mais central para a disciplina e a autoridade. Além disso, contrapõe a disciplina à espontaneidade das emoções e dos sentimentos, pois esta impediria o afastamento do homem de sua destinação, de sua humanidade, devido as suas paixões animais. Desse modo, percebe-se claramente uma separação entre o ser natural e o ser moral. Entre corpo e razão.

Cambi (1999) destaca que Friedrich Schiller (1759–1805) se posiciona por uma pedagogia mais propriamente romântica. O tema pedagógico dominante deste e de outros autores, que neste período exerceram influência sobre o pensamento pedagógico, tem como tema dominante o *Bildung* – a formação humana – que aponta para o ideal de homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se, mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade harmônica.

Schiller, em suas “Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade”, escrita em 1795, apresenta um ideal de formação – *Bildung* – e propõe a afirmação de um ideal de homem que traga de volta à vida sua harmonia interior que nele reina entre a sensibilidade e a multilateralidade do exercício das faculdades que deve ser-lhe própria. Destaca, então, a educação do sentimento como o instrumento adequado para esse novo tipo de homem. Esta educação se realiza

através da arte, da beleza, educando para a verdade, esta reconhecida como intelecto e como sentido.

Outro pensador de grande influência, Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), relewa uma visão orgânica da sociedade, destacando o papel do sentimento e da formação espiritual, ponto comum entre as idéias de educação da humanidade, de adesão sem extremismo aos ideais revolucionários, e o comportamento romântico que valoriza a atenção ao povo. Pestalozzi é influenciado pelo pensamento de Rousseau e por alguns aspectos do movimento romântico. Seu pensamento pedagógico juvenil se pauta na educação segundo a natureza, a família e com finalidade ética, segundo os princípios rousseauianos.

Cabe lembrar que no centro do pensamento de Pestalozzi colocam-se esta e mais duas teorias, não discutidas aqui. Contudo, o destaque a esta personalidade no âmbito educativo se fez necessário frente ao seu enfrentamento aos problemas da pedagogia que, à luz de uma teoria alimentada pelos grandes princípios de cultura romântica, é iluminada por nítida concepção da educação como formação humana e ao mesmo tempo espiritual e sócio política.

É importante citar Friedrich Froebel (1782–1852). Herdeiro da tendência naturalista passou a fazer uso das concepções de que a missão mais urgente da educação não seria integrar as crianças à sociedade, mas preservá-las de sua influência corruptora. Defendia um ensino sem obrigações, porque o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática. Foi o criador dos jardins-de-infância, cujo objetivo era possibilitar brincadeiras criativas.

Froebel chegou as suas conclusões sobre a psicologia infantil observando as brincadeiras e jogos das crianças, pois, segundo ele, diante de atividades tão espontâneas ter-se-ia a oportunidade de entender a maneira de ser de cada aluno. Defendia que as atividades dos sentidos e do corpo despertariam o cerne do trabalho, ou seja, seria uma imitação da criação do universo de Deus (FERRARI, 2006).

Em contrapartida, as renovadas crenças na ciência e no bom funcionamento das engrenagens da sociedade chegam com o século XIX e com elas as idéias de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831), filósofo do idealismo alemão que estabelece críticas ao romantismo pedagógico, opondo-se ao subjetivismo e ao instrucionismo e à concepção de formação que envolva aspectos não-rationais e

não-científicos, referindo-se a uma formação humana que se estabelece intimamente com a experiência do real, do histórico e do científico.

Em 1808, em uma de suas importantes obras “*A fenomenologia do espírito*”, Hegel declara sua oposição à cultura do romantismo. Pode-se afirmar, então, que a pedagogia hegeliana caracteriza-se com um “humanismo integral” que interpreta o homem como um desenvolvimento dialético. Nem é mais específico o individualismo ético de Kant, nem o homem da natureza rousseauiana, mas um homem que só reconhece a si mesmo no vínculo com a realidade histórico-social, entendida no seu significado espiritual como cultura e civilização. Ou seja, uma formação *Bildung*, que exige que o homem “saia de si” e mergulhe na objetividade histórica.

Hegel vê na arte, na religião, na filosofia, etapas fundamentais dessa formação, que se caracteriza pela saída da clausura de consciência para a ascensão da autoconsciência, delineada como conhecimento da unidade-identidade do eu e do mundo histórico-social. Para ele, a aprendizagem acontece mediante o empenho voluntário e o hábito, voltada para os vários conteúdos de cultura (GONÇALVES, 1997).

Nesta perspectiva, o homem se forma pela filosofia, pela lógica e pela psicologia, e simultaneamente, pela participação na vida social, revelando assim seu pensamento sobre a natureza humana como história, valorizando o papel do trabalho na formação e na libertação do homem. O trabalho permite ao homem superar sua natureza animal, na medida em que trabalha não para satisfazer necessidades imediatas, mas para satisfazer as necessidades dos outros, pois trabalhando para todos, situa-se num plano humano.

No decorrer do século XIX, com o advento da sociedade industrial, os processos de redefinição dos objetivos e dos instrumentos da pedagogia são reativados, passando esta a assumir finalidades mais laicas, como a de formar o cidadão; difundir os valores burgueses; organizar o consenso social, e a busca de uma identidade de saber científico, desenvolvido segundo diferentes modelos, o científico-técnico e o histórico-crítico.

Novas tarefas sociais são apontadas para uma pedagogia cujo modelo traz um rigor epistemológico, passando de filosófico a científico, mas ligando-a intimamente a processos ideológicos. Dois modelos ideológicos e epistemologicamente opostos, o burguês e o proletário, um inspirado no positivismo

e o outro ligado ao socialismo, são modelos que interpretam a oposição de classe que está no centro da sociedade industrial, o que vem a determinar dois diferentes e opostos universos de valores: educativos e de organização social e educativa.

O positivismo, portanto, exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade, valorizando os saberes experimentais. Já o socialismo é a posição teórica, científica, que remete aos valores negados pela ideologia burguesa, como a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade.

O positivismo pedagógico, primeiro, desenvolveu-se com Auguste Comte, na França. Já o socialismo definiu-se de modo científico pela obra de Karl Marx e Friedrich Engels, que fixou alguns princípios pedagógicos conscientemente opostos aos elaborados pela reflexão burguesa e pelo positivismo.

No último decênio do século XIX, então, criaram-se entre os dois modelos antagonistas, fusões e entrelaçamentos inaugurados pela social-democracia. Comte (1798–1857) explorou as possibilidades de aplicar o método das ciências naturais exatas aos fatos sociais. Pai do positivismo acreditava que era possível planejar o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo com critérios das ciências exatas e biológicas. Adotava o modelo de escola rígido e autoritário, mas acreditava ser a solidariedade o impulso natural no ser humano e a escola o órgão social responsável por promovê-la.

Nesta seqüência histórica, o pensador alemão Karl Marx (1818-1883), reconhecido como o filósofo da revolução, investigou a mecânica do capitalismo e previu que o sistema seria superado pela emancipação dos trabalhadores. Combater a alienação e a desumanização era, para ele, a função social da educação. Entendia que esta deveria ser ao mesmo tempo intelectual, física e técnica. Constata-se que os pensadores até aqui abordados procuravam entender e aperfeiçoar a ordem existente, enquanto Marx propunha transformá-la radicalmente.

O homem, para Marx, é historicamente alienado pela organização capitalista do trabalho e pelas ideologias que ela exprime, mas ao mesmo tempo é “ente” ativo que por meio do trabalho e da sua dialética revolucionária prepara seu próprio resgate, ou seja, com a afirmação na luta de classe, por parte do trabalhador, liberta sua condição de alienação que historicamente o caracterizava.

Compreende-se, desse modo, que o marxismo trouxe mudanças na forma do homem ver o mundo e a si mesmo. Nessa concepção, o homem é um ser



essencialmente ativo, que cria a realidade material e social em que se insere ao mesmo tempo em que esta age sobre ele, constituindo sua essência histórica. Marx considera a vida social como essencialmente prática. Resgatado pela moderna filosofia materialista, o conceito de práxis constitui a categoria central do humanismo marxista (GONÇALVES, 1997).

A renovação do capitalismo e a afirmação do seu radical antagonista, o socialismo, produzindo uma história econômica, social, política, complexa e tensa contribuem para que o século XX, inovador em cada aspecto da vida social, seja considerado, também, bastante conflituoso.

Entre muitas mudanças ocasionadas por esses conflitos, a educação e a pedagogia encontram-se entrelaçadas e ligadas. A prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo – homem/indivíduo e ao mesmo tempo homem/massa. O foco recai sobre a criança, a mulher e o deficiente. Renovaram-se as instituições formativas, dando vida a um processo de socialização dessas práticas. A teoria em prática busca esclarecer os fins e meios da educação, reservando destaque às ciências humanas, que devem desenvolver e guiar os saberes da educação.

Observa-se, assim, que a maturação complexa dos processos educativos e pedagógicos seguiu muitos caminhos, entre eles a escola nova e a pedagogia ativista, que inaugurou um novo modelo de pensar a educação; a influência das grandes filosofias-ideologias na elaboração teórica e prática da educação; o modelo totalitário de educação, entre outros.

Filósofo e pedagogo, John Dewey (1859–1952) articulou sua filosofia em torno da “Teoria da Experiência” e esta entre o sujeito e a natureza. Seu pensamento pedagógico é inteiramente banhado por sua filosofia, isto é, extremamente atento aos problemas da sociedade industrial moderna, bem como aos caminhos da promoção humana, típicos de uma pedagogia contemporânea.

Percebe-se que no pensamento educacional de Pestalozzi, Froebel, Dewey e outros, encontram-se as intuições básicas de Rousseau, ou seja, a forma romântica da educação humanista que se caracteriza pela premissa fundamental de que existe em cada um de nós uma “natureza interior”, um “Ser” que é fundamentalmente bom e único, que deve ser impulsionado para desabrochar e realizar-se de acordo com seu código interno, rumo à existência saudável e à “humanidade plena”, o que exige uma cuidadosa e atenta renovação da natureza interior do indivíduo.

Jacques Maritain (1882–1973) retomou a polêmica contra o mundo moderno e a sua cultura, manifestando os princípios do anti-humanismo. Acusa o subjetivismo e o naturalismo e traz uma teorização da concepção “integral” da pessoa. Maritain descrevia o verdadeiro humanismo como aquele capaz de fazer florescer, no âmago do Ser Humano, todas as suas virtudes que lhe são próprias enquanto filho de Deus. Bérghson, Spinoza e Driesch formaram a base do pensamento deste filósofo humanista, isto antes que se aprofundasse em Tomas de Aquino (CAMBI, 1999).

Assim, numa perspectiva humanista não naturalista, Maritain defende uma educação liberal para todos, orientada para a sapiência e centralizada na humanidade. Para ele, o mais importante é desenvolver nos espíritos a capacidade de pensar com retidão é desfrutar da liberdade e da beleza. Inspira-se, também, na idéia cristã do homem, na qual os instintos devem ser guiados pela sabedoria cristã, enquanto que a razão deve guiar as atitudes intelectuais.

Maritain crê, ainda, numa revolução moral que altere a consciência social, favorecendo o espírito de comunhão trazendo a paz e a justiça social aos homens. Segundo ele, o homem tem o livre arbítrio para construir uma sociedade justa, ou para fazer deste mundo um universo de injustiças (CAMBI, 1999).

A pedagogia crítica fundamentada nas teorias pedagógicas de Paulo Freire, Apple, Giroux, Simon e Kozol são classificadas por Aloni (1999) como uma das formas da educação humanista. Para ele, estes pensadores partem do princípio de que é necessário considerar as questões educacionais a partir de seu contexto cultural, social e econômico mais amplo. Ou seja, de que os fatos da vida afetam diretamente o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e moral da maioria de nossos alunos.

Verifica-se que os educadores humanistas radicais defendem como sendo necessárias grandes mudanças no sistema educacional. O discurso, a política e a prática educacional devem abordar as noções de luta, justiça social, poder, classe, sexo e possibilidades; que o objetivo maior dos educadores seja o de emancipar e capacitar seus alunos na direção de uma consciência crítica que permita assumirem o controle de suas vidas. Nesse sentido, Giroux (1992, p.10) anuncia que:

Os professores devem lutar coletivamente como intelectuais transformadores, para fazer das escolas públicas esferas públicas democráticas onde todas as crianças, a despeito de raça, classe, sexo e idade, possam aprender o que significa ser capaz de participar plenamente na luta contínua para fazer da democracia o meio pelo qual elas ampliem o potencial e as possibilidades do que significa ser humano e viver em uma sociedade justa.

Paulo Freire (2003) denomina de prática-educativa-progressista aquela que se desenvolve numa relação de autonomia do educando, que transforma sua curiosidade ingênua e crítica em conhecimento, ressaltando que a tarefa fundamental do educador e da educadora deve ser libertadora, e que esta possibilita que o aluno se torne dono de sua própria história. Enfatiza, ainda, que os educadores devem acreditar na liberdade, autonomia e desenvolvimento de seus educandos.

A partir da segunda metade do século XX se impôs, em âmbito mundial, uma radical transformação da pedagogia, redefinindo sua identidade. Da pedagogia passou-se a ciência da educação; do saber universitário passou-se para o plural; do primado de filosofia para o das ciências. Passagens estas impostas por razões histórico-sociais e epistemológicas ligadas às transformações dos saberes educativos bem como pelo advento de uma sociedade cada vez mais dinâmica, que clama a formação de homens sensivelmente novos em relação ao passado; homens-técnicos mais abertos, capazes de fazer frente às inovações sociais, culturais e técnicas.

Percebe-se, nessa perspectiva, que a concepção de um novo saber pedagógico, mais experimental, mais empírico, mais problemático e aberto à própria evolução se torna necessária para realizar a formação desses homens. Tal saber é marcado pela passagem da pedagogia às ciências da educação. Sob esse enfoque, muitas ciências passam a compor o leque das ciências de educação constituído de saberes especializados e estabelecidos, necessários para enfrentar a complexidade dos fenômenos educativos. São muitos os fenômenos e estes devem ser lidos por múltiplas áreas do conhecimento, entre elas a psicologia.

Nesse sentido, a psicologia humanística se revela a partir de um conjunto de pautas e de um arcabouço teórico fundamentado em questões epistemológicas derivada de princípios que sugerem ação implicando conseqüências, ou seja, se

relacionando com a vida de forma transpessoal, ampliando e aprofundando a concepção da natureza humana, das suas metas e dos seus métodos.

Dessa forma, pode-se aferir que tanto a educação quanto a psicologia humanística, historicamente, influenciaram gerações em diferentes realidades que afetaram e afetam até hoje o comportamento humano.

A psicologia humanística, numa visão holística, contribui significativamente para a discussão dos problemas das novas gerações do século XXI, tais como a globalização, a saúde, a ecologia e a espiritualidade, a partir do resgate de seus pressupostos filosóficos. Pressuposto que devem continuar norteando as práticas individuais. Esta é uma discussão trazida por Christopher Aanstoos, em seu artigo intitulado: *The Relevance of Humanistic Psychology*, publicado no jornal *Of Humanistic Psychology*, em 2003. Ele argumenta, ainda, que a evolução de outras psicologias, no tocante a esta visão humanística e holística, é de fundamental importância nesta discussão tão complexa dos problemas complexos da vida dos seres humanos no nosso século.

Aanstoos (2003) mostra a possibilidade de união entre os psicólogos humanistas, existencialistas, transpersonalistas, em torno dessas áreas complexas de conflito das novas gerações do século XXI. Para ele, esta união de princípios contribuiria de forma efetiva e significativa nos processos psicológicos, que permeiam suas ações.

Já Abraham Maslow (1908–1970), psicólogo americano e fundador do centro de pesquisa National Laboratories for Group Dynamics, é considerado o percussor da psicologia humanística ou terceira força da psicologia, conforme defendia. Apontou no prefácio da segunda edição de seu livro, “Introdução à Psicologia do Ser”, para uma Quarta Psicologia mais elevada, transpessoal, transumana, centrada mais no cosmo do que nas necessidades e interesses humanos.

Na forma humanística de analisar a psicologia, segundo Maslow (1975), é necessário considerar os aspectos saudáveis que dá sentido e valor à vida, resgatando-a. Considera, também, que o homem possui potencial, valores e capacidades que precisam ser despertados, desbloqueando e motivando valores, sensações e sentimentos como a alegria, a criatividade, o amor, a autenticidade, o crescimento pessoal. Assim, traz à discussão a preocupação em cultivar o desenvolvimento de potencial humano, a auto-realização. Em outro momento deste trabalho, abordar-se-á com mais detalhes a teoria de plenitude humana de Maslow.

Em face do exposto, percebe-se que nos muitos caminhos percorridos teorias e princípios se fundem, ocorrendo grandes mudanças na história da humanidade.

Inicialmente, pode-se observar que em determinado período da história um sistema tradicional de educação que visa à formação da personalidade total se fez presente, através do estudo das humanidades clássicas em oposição às escolas pedagógicas então ditas modernas. As humanidades clássicas tiveram na Paidéia grega e na Humanitas latina sua inspiração, defendida como sinônimo de cultura universal a serviço do homem. Homem, como medida de todas as coisas, que por muitos anos inspirou a razão universal. A renascença, portanto, cultivou o sonho de tornar o homem plenamente homem.

Paralelamente, percebe-se que desta síntese de cultura e de revelações resultou o humanismo cristão, como princípio mais universal que se sustentará na inviolável dignidade da pessoa humana. É no processo educativo que o humanismo tem seu cerne, na esperança da perfeição do homem. O humanismo cristão conclama todas as instituições de desenvolvimento da ação educativa: família, escola, etc. a contribuir com o desenvolvimento da totalidade do ser, corpo e espírito; matéria e consciência; individualidade e comunidade. Dessa forma, o humanismo encontra na pedagogia o campo da sua filosofia de ação ou um propício chão para a afirmação de certo positivismo espiritualista (ALONI, 1999).

Além disso, é importante afirmar que para traçar o desenho da educação humanista, devido a sua complexidade, fez-se necessário trilhar por alguns caminhos da história da educação. Fato justificado pela necessidade de se compreender suas contribuições, enquanto valorização da condição humana, descritas através da crença na capacidade do homem para realizar-se e autogerir-se.

Enfim, sem ignorar que existem pontos divergentes, a atenção e interesse no presente estudo se refere à condição humana e sua auto-realização e autotranscendência. O olhar aqui proposto não é desvinculado de sua intencionalidade e dos pressupostos ético-político-pedagógicos. Nem poderia sê-lo, pois não há como desvincular-se da essência dos princípios adotados enquanto pessoa, do discurso que se profere, nem da prática, enquanto educadora e pesquisadora.

Diante disso, entende-se a importância de se impor o reconhecimento e a garantia do Ser Humanescente, e apresenta-se, a seguir a emergência do fluir humanescente na formação de professores.

## 1.2 A EMERGÊNCIA DO FLUIR HUMANESCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para pensar sobre a formação do ser e, especificamente, sobre a formação do educador, faz-se necessário retomar os caminhos já trilhados através da história, no desvelar da Educação humanista.

Estudos têm demonstrado que ao longo do século XIX o professor desempenhava um papel muito individualista e generalista, desenvolvendo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula. É neste tempo também que se acreditou nos benefícios da escola e esta crença ajudou a “consolidar uma imagem dos professores como sacerdotes da religião educativa e como missionários do ABC” (NÓVOA, 1995, p. 23).

No tocante à formação dos professores, observaram-se melhorias sócio-profissionais e o desenvolvimento de uma reflexão quanto a sua ação pedagógica, as quais fizeram surgir um novo modelo de professor. As referências religiosas dão lugar ao papel de um professor servidor do Estado e da sua razão, localizando-os como profissionais. Segundo Nóvoa (1995), este processo de produção da escola de massas é incorporado em diversos contextos nacionais, a partir de modelos que passam a ser difundidos em nível mundial.

Já o processo de construção das ciências sociais modernas, no final do século XIX, concedeu ao professor uma função de autoridade nas primeiras décadas do século XX. Com a criação das ciências da educação, os educadores buscam valorizar seu papel social e seu prestígio científico.

Nos anos sessenta, muitas discussões, críticas e controvérsias buscam uma saída para a crise da identidade do professor. Foi preciso ampliar o olhar para perceber que a escola por si só não podia transformar a sociedade, tornando-se necessário, também, perceber que o professor não podia ser responsabilizado por todos os males sociais.

Nesse sentido, concordar-se com o pensamento de Nóvoa (1995) ao sinalizar que a falta de identidade do professor nos dias de hoje exige que se pense em uma nova “profissionalidade docente”. Para se mudar este quadro, segundo o autor, é preciso que o processo formativo do educador promova a reflexão sobre a própria ação de ser humano e de educador, criando uma dinâmica de valorização do seu conhecimento, da sua competência, da confiança em seu trabalho, consolidando sua autonomia, o respeito a sua individualidade, aos seus sentimentos e sua maneira própria de ser.

Percebe-se que as discussões sobre a Formação de Professores têm se constituído em um dos principais embates da educação brasileira, sobretudo a partir de 1980. Essas discussões enfocaram desde questões epistemológicas e problemas referentes aos cursos que formam esses profissionais, no âmbito interno das instituições de ensino, a sua organização, à estrutura dos cursos e dos currículos, até os problemas relacionados à profissão, ao salário, às condições de trabalho e à valorização social e econômica desse profissional.

Assim, a política de formação de professores buscou, principalmente, focalizar o debate, sobre o movimento em prol da reformulação dos cursos de formação de professores. As discussões tiveram sua expressão material mais visível nos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores, no Parecer n. 115/1999 (BRASIL, 1999), que criou os Institutos Superiores de Educação e as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, 2001). E, mais recentemente, na Portaria n. 1.043, de 09 de junho de 2003, que institui o Sistema Nacional de Certificação de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Esses documentos fazem parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se desenvolvem desde o final de 1997, quando o CNE/CP, através da Resolução n. 04/1997, aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Destaca-se, também, a importante atuação de entidades como: ANFOPE - Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, FORUMDIR- Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e os Centros de Educação das Universidades Públicas, ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, e ANPAE - Associação Nacional de Política e

Administração da Educação, que desde os anos de 1980, lutam em favor da qualidade da formação de todos os profissionais da educação.

A ANFOPE, por exemplo, tem como bandeira de luta a concepção de docência como base comum nacional, em oposição à concepção de currículo mínimo, o instrumento de resistência às políticas de aligeiramento e degradação da formação e da profissão do magistério. Por isso, tem contribuído muito para o movimento de reformulação dos cursos de formação de educador e, através de discussões, vem elaborando, coletivamente, uma concepção sócio-histórica do educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista das políticas de formação de professores para a escola básica no Brasil, até então.

Para a ANFOPE (1989, p. 13), o educador, como profissional do ensino, é aquele que:

Domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva da totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre – é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere.

Ao longo da década de 1990, ou mesmo um pouco antes, algumas idéias relativas à formação de professores começaram a circular em âmbito global, atravessando fronteiras e exercendo uma influência maior ou menor em diferentes países. Autores como Nóvoa (1995), entre outros estudiosos da profissão docente e de sua evolução, buscam analisar a importância dessas idéias e de suas repercussões.

A questão da profissionalização do magistério, portanto, encontra-se entre essas idéias-chave, aparecendo com muita força tanto em discursos oficiais quanto no de associações profissionais, bem como no trabalho de pesquisadores da formação docente. A complexidade de seu conceito e a diversidade de suas implicações, de modo especial e do ponto de vista histórico, é analisada por inúmeros pesquisadores.

Em trabalho de análise histórica e sociológica da profissão docente, Nóvoa (1995) assinala uma situação paradoxal: de um lado, uma desvalorização dos professores e de seu *status* profissional; de outro, sua permanência, no discurso



político e no imaginário social, como um dos grupos decisivos para a construção do futuro. Há, pois, uma grande brecha entre a condição real dos professores e o peso que é atribuído à sua ação. Além disso, destaca que a racionalização e a privatização constituem momentos de um mesmo processo de controle externo da profissão docente. Elas integram uma proposição política na qual os docentes são definidos de acordo com critérios de racionalidade técnica, que reforçam as separações entre a teoria e a prática e a ambigüidade de suas relações com o saber.

Concordando com Nóvoa (1995), entende-se que nenhuma reforma educacional tem valor se a formação docente não for encarada com prioridade. E, que o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente, o trabalho é coletivo e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. A teoria não se separa da prática, pois “cada um de nós constrói o conhecimento à medida que trabalha e, por isso, qualquer plano de estudo deve ser feito no interior da escola onde se desenvolve a prática” (NÓVOA, 1995, p. 28).

A discussão desta temática permite examinar, concomitantemente, a proposta de Tardif (2002, p.247), que reflete sobre quais saberes servem de base ao ofício de professor, isto é, “os saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores das escolas primárias e secundárias”, pelos seguintes questionamentos: quais os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente em salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual a natureza desses saberes e como são adquiridos? De acordo com Tardif (2002, p. 247),

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala e com os outros atores escolares na escola.

Compreende-se, portanto, que não importa em que sentido se considera a questão do saber dos professores, o que não se deve esquecer é a sua “natureza social”. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 246) acrescenta que:

O saber dos professores é plural e também temporal [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional [...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente [...] e essa diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho que parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional.

Ressalta, ainda, a necessidade de repensar a formação para o magistério, “levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 266).

Além dos pontos ressaltados a partir do pensamento de Nóvoa e Tardif, é importante frisar que nos anais do XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Fazenda (2006) discute a formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade, sintetizando algumas conclusões retiradas de três eventos internacionais realizados no Canadá (2000), no Chile (2004) e no Brasil (2005), dos quais participou como organizadora, contribuindo para as discussões com o artigo “Currículo e Docência: questões emergentes”, no qual discorre sobre a formação dos professores para interdisciplinaridade, chamando a atenção para o que foi publicado como resultado da discussão de um determinado Colóquio, no livro intitulado: *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*-Editions du CRP-2001, organizado por ela e Yves Lenoir.

Lenoir (2001), ao introduzir a discussão neste Colóquio, remete-se à produção francesa que, no tocante a temática, demonstra uma preocupação com o quê, o como e o para quê agir interdisciplinarmente, denominando esse movimento de saber-fazer. Quanto à produção brasileira de alguns pesquisadores, Lenoir ensaia uma classificação que estaria na proposição do saber-ser. Nesta mesma discussão, Julie Klein alerta sobre o quanto ainda se precisa avançar, principalmente na metodologia, para se alcançar a dimensão de um saber-ser, posto que esta dimensão demanda uma nova epistemologia, na qual o desapego e o respeito possam ser devidamente legitimados.

Por se compreender que é nessa perspectiva que deve se dá a discussão, a fundamentação e a ação metodológica na formação de professores; e por se reconhecer a necessidade do autoconhecimento, da intersubjetividade, da emoção, dos sentimentos, de um saber-ser, compreendido como descoberta de si, de sua

essência, destacou-se estes dois entre os artigos dos palestrantes que participaram do XIII ENDIPE (2006).

A partir da percepção do processo histórico vivenciado pelos professores, das proposições e discussões, das diretrizes, leis e ações concernentes à formação de professores nas últimas décadas, o Relatório Delors<sup>6</sup> aponta para a necessidade de se considerar a educação e o ensino como práticas não descoladas do social, do cultural, do político, como também da subjetividade do sujeito. Nesse sentido, novas dimensões além da técnica, humana e política; a estética, a ética, a lúdica, a ecológica, a multicultural, a informacional e a comunicativa, passam a ser articuladas na relação entre a realidade educacional, o social e a ação do professor.

As reformas no âmbito da formação de professores no Brasil e demais países da América Latina, bem como em outros como Portugal, Espanha, França, etc., discutem a possibilidade de mudanças, tomando como referência a globalização econômica, que prioriza aspectos como produtividade, privatização e competência.

Pode-se afirmar, então, que a discussão e análise crítica da educação, das questões pedagógicas e dos processos formativos passam por diferentes contextos. O debate sobre a formação de professores acontece mundialmente e se traduz nas reformas educacionais. Percebe-se que é preciso encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos acadêmicos sobre o ensino, os saberes desenvolvidos pelos professores em sua ação docente, suas necessidades, potencialidades e desejos.

A ANFOPE, como já citado anteriormente, traçou alguns princípios para orientar, no Brasil, a formação dos profissionais da educação, com o intuito de assegurar uma prática comum nacional, garantindo condições para a compreensão da realidade em que eles atuam, possibilitando sua criatividade, criticidade, a diversidade de idéias, bem como as ferramentas necessárias para o exercício de sua prática, de forma competente e articulada com o seu cotidiano.

É interessante chamar a atenção para o fato de que estas práticas democráticas e autônomas só podem se realizar se os projetos das instituições e do próprio professor em formação forem redimensionados. Além disso, deve-se

---

<sup>6</sup> Modo como é conhecido o Relatório elaborado por uma comissão da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), iniciado em março de 1993, e concluído em setembro de 1996, presidida por Jacques Delors, no qual estão delineados os saberes necessários à Educação do século XXI.

observar que outras reformas, outras instituições, leis e diretrizes dão sustentação a esta temática, mesmo não sendo focalizadas neste trabalho.

Para conhecer melhor a influência dessas reformas a partir dos movimentos das associações, das leis, diretrizes e demais referências, recomenda-se a tese de mestrado de Câmara (2005) e a tese de doutorado de Carrilho (2007) que aprofundam esta discussão na formação de professores.

No livro “Formação de Educadores: desafios e perspectivas”, de Kenneth Zeichner (2003), encontram-se as discussões ocorridas no VI Congresso Estadual Paulista. Entre os vários aspectos abordados, enfatizam a formação de docentes reflexivos, que concebem a educação como um fenômeno centrado no aluno, destacando uma formação baseada em princípios que discutam, principalmente, as relações de cada sujeito com as diversas formas de saber. Zeichner (2003) faz uma reflexão sobre as recentes alterações ocorrida na educação de professores de diversos países e a ênfase dada à formação de professores reflexivos e analíticos, no que se refere ao seu trabalho e atuação nos processos sociais, políticos e educacionais.

Outra fonte de informação, nesta temática, é o resultado das discussões obtidas a partir do Seminário de Formação de Professores, sediado na Universidad Educarees em Santiago no Chile, sob a direção de Juan Ruz Ruz, que contou com a participação de vários professores e cientistas de outros países.

Estas discussões estão condensadas em um ensaio de Ruz (1998) que desenha os cinco eixos e fios condutores do círculo de formação de professores: o técnico e o prático na formação; a integração de saberes; a preparação para a participação social; a atitude teórico-crítica e a prospectiva na formação de professores. Para ele, são eixos com dimensões independentes e complementares de uma nova atitude formadora nos processos de formação de professores.

No intuito de visualizar os diferentes olhares para a formação de educadores, destaca-se, também, no livro “Formação docente: rupturas e possibilidades”, de Antonio Joaquim Severino e Ivani Catarina Arantes Fazenda, publicado em 2002, uma coletânea de artigos que tratam à formação docente nas diversas possibilidades e em múltiplas rupturas. Um dos artigos, que nos é particularmente sensível, tem como título “A chave do ensino eficiente”, de Alfonso López Quintáz. Este destaca a necessidade de uma educação que vise à formação integral do ser humano pelo pensamento rigoroso e pelo viver criativamente, incorporando valores

descobertos e não ensinados. Revela o processo de desenvolvimento humano pelo encontro, vidas que se entrelaçam, com experiências significativas e procura descobrir nessa relação às virtudes, os vícios, os valores e o ideal de vida.

Ao mergulhar em suas reflexões sobre a educação, Quintáz (2002) rompe com a forma disciplinar de ensino e destaca a importância da relação e de inter-relações que as diferentes áreas podem estabelecer no universo e com o modo de ser de todas as coisas, o que possibilita mudanças na forma de pensar, sentir e querer.

Outro artigo pertinente a este estudo trata dos “Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores”, de Elydio dos Santos Neto (2002). Inicialmente, o autor discute sobre diferentes aspectos para a crise da educação escolar nas diversas dimensões: alunos, professores, pais, comunidade e instituições. Diante deste quadro, analisa a formação do professor e coloca que a competência docente deve ser permeada de exigências técnicas, políticas, profissionais e humanas. Indica, também, autores que trabalham os aspectos humanos da formação docente relativos à interioridade e a subjetividade de cada ser humano e dos avanços teóricos nessa direção. Rompe com a formação tradicional e chama a atenção para a complexidade da natureza humana. Traz, ainda, questões que mostram os desafios de se trabalhar a formação docente na complexidade, e atenta para a importância de se investir em pesquisas e práticas formativas que vão em direção à interioridade humana.

O artigo de Maria Anita Viviane Martins (2002), “Compreendendo a ação docente, superando resistências”, traz uma reflexão sobre a formação inicial do professor na universidade, em conflito com a complexidade de sua intervenção na realidade escolar. A fim de compreender a realidade da formação do professor, explora as questões do ser, da dimensão existencial e da intencionalidade dos sujeitos. Mostra o equívoco epistemológico que o conceito de formação carrega, contribuindo para uma formação conteudista, instrumental, técnica e prática do professor e leva em conta a necessidade da pesquisa da prática do professor como um movimento de intervenção para a construção do conhecimento pedagógico.

Assim, a partir de diferentes olhares para a formação docente, concorda-se com a indicação de uma formação que vai além da teórico-disciplinar. Uma formação que compreende a interioridade humana, a história pessoal, seja ela numa dimensão simbólica, temporal, ou tecnológica. No Relatório Delors, por

exemplo, verifica-se que são apontados os saberes necessários à educação do século XXI, com ênfase especial “ao papel dos professores como agentes de mudança e formação do caráter e do espírito das novas gerações” (DELORS, 2003, p. 9).

Nesse sentido, a discussão sobre os processos formativos toma uma nova dimensão, cuja análise prevê modificações nas concepções de educação e de formação humana. A educação passa a ser vista como o centro do desenvolvimento da pessoa humana e das comunidades, na perspectiva de que todos, sem exceção, possam “frutificar seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 2003, p.16).

Numa visão transdisciplinar, que toma a corporeidade como princípio norteador, faz-se uma reflexão na tentativa de estabelecer uma relação com os quatro pilares do novo sistema educacional apresentado pelo Relatório Delors, por entendê-los como saberes necessários aos educadores na atualidade: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Concorda-se com Câmara (2005, p.11) quando afirma que é “relevante entender-se que, compreendendo os outros, cada um poderá se conhecer melhor e, conhecendo-se melhor, poderá interagir melhor com o mundo”. Os quatro pilares do conhecimento conduzem a saberes essenciais para a vida. Essenciais para melhor compreender o mundo, a si próprio e ao outro, de forma harmoniosa e solidária.

Percebe-se que é necessário e urgente que a educação, além de educar a inteligência instrumental, ensine a pensar. Que a pedagogia vise a “formação integral do aprendiz, para o desenvolvimento de sua inteligência, de seu pensamento, de sua consciência e de seu espírito” (MORAES, 2003 p.18).

Maturana e Rezepka (2000, p.10) corroboram ao afirmar que “a tarefa da educação é formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar”.

O mestre Paulo Freire (2005), defensor da ação educativo-crítica, propõe em seus muitos diálogos com professores, os elementos constitutivos da compreensão da prática docente, enquanto dimensão social da formação humana, advertindo-os para que assumam uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização, provocando reflexões sobre a postura do professor frente a sua ação educativa.

Ao tratar dos saberes necessários à prática educativa, no livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2005, p. 24) sabiamente afirma que,

[...] quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar e aprender participamos de uma experiência total [...] em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Na mesma perspectiva e mesma obra, Freire (2005, p. 142), acrescenta que “[...] a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Concordando com Assmann (1999, p.26) acredita-se, que a “educação tem um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade”. Para tanto, os educadores precisam estar entusiasmados com o seu trabalho para que possam, em sua prática docente, indagar, investigar e refletir sobre sua ação educativa.

Sendo assim, exige-se que se busquem novas práticas pedagógicas de formação, que favoreçam não apenas o desenvolvimento das inteligências, mas também a ampliação da criatividade, da consciência social e ecológica, do respeito a si próprio e aos outros, da capacidade de reflexão e ação no mundo em que se vive, cujas emoções possam guiar o fluir do comportamento humano (MATURANA ; RESEPKA, 2000).

Em consonância com as idéias acima delineadas e os estudos de Maslow (1975) e Csikszentmihalyi (1992, 1999), entre outros, compreende-se que a emoção é à base da razão; que todas as ações humanas estão fundadas no emocional; que a qualidade dessas ações depende da qualidade das emoções; que as circunstâncias energéticas, nas quais se está acoplado, é que permite o fluxo dessas emoções influenciando tudo aquilo que se vive; que a capacidade de controlar a energia psíquica é determinante na qualidade de vida e da alegria de viver. Necessita-se, portanto, aprender a desfrutar dessa capacidade, experienciando a dinâmica do fluxo, da energia criativa, tornando a vida mais prazerosa, considerando que a troca constante de matéria, energia e informação com o meio ambiente é que garante o fluxo entre o ser e o meio onde se está inserido.

Em síntese, o estar sempre realizando trocas energéticas e materiais com o meio, mantém acesa a chama da vida, pois as ações se desenvolvem a partir dos fenômenos energéticos. Esses momentos excepcionais são aqueles que Csikszentmihalyi (1999, p. 36) denomina de “experiências de fluxo”, entendendo como fluxo “uma fonte de energia psíquica que concentra a atenção e motiva a ação”.

Entende-se, assim, que o processo de formação de professores vai além do saber-saber e do saber-fazer, pois se preocupa, sobretudo com o saber-ser, exige uma Pedagogia Vivencial Humanescente que invista na formação, partindo do próprio sujeito e de sua vivência; que se sustente nos estudos dos fenômenos humanos da criatividade, da sensibilidade e da ludicidade; que transcenda a formação profissional contemplando a formação humanescente.

Uma formação que possibilite não apenas desenvolver, as capacidades intra e interpessoais, estreitando os laços afetivos consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com a vida, mas também que favoreça o aprendizado, simultaneamente, a nível cognitivo e emocional, possibilitando um mergulho em si mesmo, através de experiências de fluxo, facilitadas, metodologicamente, pelas Vivências Corporais Humanescentes, as quais se configuram como objetivos e questões de estudo, delineadas a seguir.

### 1.3 OBJETIVO E QUESTÕES DE ESTUDO

Este estudo tem como objetivo analisar e interpretar as condições para o fluir humanescente, no processo formativo de professores, evidenciadas no desenvolvimento do programa de Educação Física que inclui Vivências Corporais Humanescentes.

Para orientar a realização da pesquisa e atender seu objetivo, foram formuladas duas questões de estudo:

- 1- Quais as condições evidenciadas nas narrativas dos alunos, professores em formação, que favorecem a vivência do fluir humanescente durante o processo acadêmico?



2- Quais as repercussões mais significativas da vivência do *fluir* humanescente para a vida pessoal e profissional dos alunos, professores em formação?

#### 1.4 JUSTIFICATIVA

Necessário se faz pensar, maduramente e com prudência, na própria existência. Muitas vezes, o ser humano se depara com situações complexas que revelam uma dura realidade social, capaz de gerar grandes desequilíbrios e desalentos. Momento crítico que o incita a assumir a responsabilidade pessoal e coletiva de redefinição de um determinado contexto social.

No contexto educacional não é diferente. Vivencia-se, atualmente, um momento de complexidade na educação que requer, de todos que fazem a escola, principalmente dos professores, mudanças radicais para que a educação possa reflorir com novas bases. E, em face dessas mudanças, os professores possam encantar-se e, encantando-se, enfatize uma ação educativa que produza experiências de aprendizagem que possibilitem, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento, tornando o ambiente pedagógico fascinante e favorecedor da inventividade, capaz de propiciar entusiasmo e sedução ao prazer de conhecer (ASSMANN, 1999).

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade de mudança nas proposições e ações no âmbito dos processos formativos, pois explicita a intersubjetividade que ocorre nos ambientes de aprendizagem, num enfoque transdisciplinar e trabalha a complexidade bio-psico-social, presente nesses processos que envolvem o conhecimento e a aprendizagem.

Busca-se, neste sentido, proporcionar resposta ao problema proposto neste estudo, o que exige da pesquisadora dedicação, perseverança, responsabilidade e autonomia na busca permanente de teorias, metodologias, vivências e atitude investigativa que a qualifique para observar os fenômenos da vida, diante do compromisso de amor a si própria, aos outros e ao planeta.

Portanto, a relevância científica, social e acadêmica deste estudo, reflete-se na contribuição à discussão epistemológica da corporeidade, com novos

conhecimentos no contexto da educação em geral, da Educação Física, e em especial, da formação de professores.

Pretende-se, assim, mostrar a importância da presença da Educação Física, enquanto área do conhecimento, que trabalhada à luz dos pressupostos teóricos da corporeidade, através da Pedagogia Vivencial Humanescente, evidenciando a importância do resgate da ludicidade, da sensibilidade, da criatividade e da reflexividade como dimensão humana, propiciando a Formação Humanescente.

### 1.5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1. Educação Humanista – Uma educação que conduza a uma vida intensa e completa, marcada por uma deliberação ampla e reflexiva, conduta moral e envolvimento político, engajamento autêntico na vida e apreciação criteriosa da beleza, tanto na natureza como na arte (FREIRE, 2003).

2. Formação Humana – É formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social (MATURANA ; REZEPKA, 2000).

3. Corporeidade – Campo existencial das vivências historicamente vividas pelo ser corporalizado. É energia entre corpo e espírito, que expressa cada essência do ser (CAVALCANTI, 2005).

4. Ludicidade – indispensável à vida humana; recurso de desenvolvimento dos estados de consciência; um estado de prazerosidade e de liberdade, vivido em um momento de total envolvimento (HUIZINGA, 2005).

5. Experiências de Fluxo – Ocasões em que experimenta-se uma satisfação e uma profunda sensação de prazer, que se tornam ponto de referência para a vida (CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O FLUIR DA HUMANESCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*O corpo é o lugar fantástico onde mora, adormecido, um universo inteiro. Como na terra moram adormecidos os campos e suas mil formas de beleza, e também as monótonas e previsíveis monoculturas; como na lagarta mora adormecida uma borboleta, e na borboleta, uma lagarta; como nos sapos moram príncipes e nos príncipes moram sapos; como em obedientes funcionários que fazem o que deles se pede moram Leonardos que voam pelos espaços sem fim dos sonhos...*

RUBEM ALVES

A partir dos fundamentos teóricos sobre a educação humanista e a formação humana delineados no capítulo anterior, busca-se neste os fundamentos teóricos necessários para subsidiar a discussão sobre o fluir da humanescência na formação de professores, por se compreender que é um dos desafios da educação a formação integral, cujos processos de conhecer e aprender deve possibilitar um olhar sistêmico frente aos fenômenos da vida, favorecendo a reflexão e a autonomia, na busca de soluções para os problemas da vida e do cotidiano na ação pedagógica.

Para tanto, por se constituírem um dos principais interesses desta pesquisa, dedica-se prioritariamente, a partir da compreensão da relação entre corporeidade e educação, refletir sobre a ludicidade, a sensibilidade e a criatividade como princípios essenciais à formação humana, os quais possibilitam em decorrência das experiências de fluxo, o prazer e a alegria do fluir humanescente para a vida,

### 2.1 CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO

Pode-se pensar, hoje, no processo de formação de professores a partir de dois fatores básicos.

Um primeiro fator fundamental é a educação. Ela se refere ao sistema de relações interativas num contínuo processo de auto-organização e de auto-

reorganização, e abrange os processos de conhecer e aprender. Processos esses reconhecidos aqui, como autopoieticos, os quais abarcam a totalidade do ser humano, envolvem toda a sua corporeidade, implicam as relações do indivíduo consigo mesmo, com o outro, com a cultura, com a natureza e com o contexto e promovem o pleno desenvolvimento do espírito e das inteligências.

Nesse sentido, o segundo fator a ser considerado é a corporeidade. Corporeidade compreendida como essência ou natureza dos corpos; como culto e cultivo do corpo; como campo existencial das vivências historicamente vividas pelo ser corporalizado; como fundamento operacional de tudo que fazemos, pensamos e sentimos; como campo energético de fluxo contínuo; como energia entre corpo e espírito que compõe a totalidade, que expressa cada essência do ser (CAVALCANTI, 2005; LOWEN, 1995; MATURANA, 2004; SANTIN, 1993).

Santin (1995), ao tratar da corporeidade, faz uma ressalva que se considera importante quanto a não importância de se saber o sentido da palavra corporeidade, e sim de saber vivê-la. A educação precisa e a Educação Física em especial, aprender a cultivar e a cultuar a corporeidade, através da escuta da linguagem corporal. Para Santin (1993, p. 67),

A corporeidade humana precisa considerar a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis, o senso estético etc. [...] precisa ter a dignidade da ação sagrada e festiva e, ao mesmo tempo, a cotidianidade do esforço e do trabalho criativo.

A tarefa educativa que tem a corporeidade como fonte geradora do processo de autoconhecimento, que considera o desenvolvimento humano em toda sua amplitude e inteireza, requer uma pedagogia vivencial, na qual “viver o corpo em sua fenomenologia, é voltarmos a ele, nos voltando a nós mesmo, as nossas mais sutis experiências” (PORPINO, 2006, p. 68).

O foco vivencial desta pedagogia, portanto, se articula com os princípios da reflexibilidade histórica, ludicidade, criatividade, sensibilidade, reflexibilidade vivencial e humanescência. Princípios que manifestam os saberes da corporeidade: o saber pensar; saber criar; saber brincar; saber sentir; e saber humanescer. São saberes vivenciais, “saberes humanos que alcançam o Ser em sua essência, em

seu mais profundo desejo de auto-aperfeiçoamento, de evolução” (CÂMARA, 2005 p. 51).

Refletir sobre a existência, sobre o homem em sua humanidade, sobre os acontecimentos do mundo, sobre a vida em todas suas manifestações, incentiva a estabelecer as devidas conexões entre as concepções subjacentes às diversas teorias e práticas educativas e a visão de mundo, de vivência enquanto Ser-no-mundo, na tentativa de preservar a coerência entre idéias e ações, entre teoria e prática.

Trazer a vivência para o processo educativo é assumir um compromisso com uma verdadeira aprendizagem, alimentada pela emoção, pela criatividade, pelo amor, pela alegria. Significa experienciar o conhecimento, as diferentes formas de aprendizagem e as diferentes formas de vida. Significa, também, uma experiência direta como Ser-no-mundo.

No livro “A árvore do conhecimento”, Maturana e Varela (2004 p. 268), chamam a atenção para que se assuma uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, uma vez que a certeza não são provas da verdade.

[...] nosso mundo é sempre o que construímos com os outros cada vez que nos encontramos em contradição ou oposição com outro ser humano com o qual desejamos conviver [...] nosso ponto de vista é o resultado de um acoplamento estrutural no domínio experiencial [...].

Desse modo, compreende-se que as pessoas atuam sobre as condições do meio e este sobre as pessoas em função do acoplamento estrutural, mediante o qual ambos se transformam mutuamente. Interpreta-se, constrói-se e reconstrói-se a realidade por meio de processos auto-organizados, no qual os pensamentos, sentimentos, emoções e ações estão acopladas aos desejos e afetos, num movimento energético que expressa à totalidade humana, a sua corporeidade.

Logo, pensar sobre a corporeidade é pensar a existência humana. É conspirar a favor de sua inteireza. É conceber o corpo como um campo aberto a múltiplas possibilidades do conhecer. Conhecer como um processo inerente à vida, compreendido como sinônimo do viver, conforme nos aponta Maturana e Varela

(2004). E, só se pode compreender o corpo vivendo-o e confundindo-se com ele, porque se é o corpo, conforme defende Merleau-Ponty (1999).

Se conhecer pode ser compreendido como sinônimo do viver, como propõe Maturana e Varela (2004), então o conhecer acontece na simultaneidade entre a interpretação pessoal sobre mundo e as interpretações dos semelhantes. O corpo participa em sinergia com os processos de construção do conhecimento, se é este corpo inundado pelas emoções e pelos sentimentos, no qual emerge o mundo que é gerado na própria corporeidade, no processo de viver e conviver.

Sob esse prisma, pensar a educação tomando como referência a autopoiese é compreendê-la como um processo de transformação na convivência. Segundo Moraes (2003, p. 122), “nos transformamos espontaneamente, congruentes com a transformação do outro no espaço de convivência”. Olhar para o outro como um igual é o que Maturana e Varela (2004) denominam de amor. Amor como emoção, como modo de viver a vida.

Para Maturana e Varela (2004), a autopoiese é a capacidade de autoprodução e ontogênica de criação de si mesmo. Uma organização comum a todos os seres vivos. Essa organização é constituída por uma rede de processo de produção onde cada componente participa da produção e da transformação de outros componentes da rede. Então, o aprender sob o olhar autopoietico implica em transformar-se em coerência com o emocionar. Para tanto, é necessário oportunizar o autoconhecimento, o respeito a si e ao outro, a consciência dos sentimentos e emoções. É conscientizar-se da tarefa de formação humana, criando as condições para o fluir da humanescência.

Em razão do exposto, discutir a relação corporeidade e educação incita a buscar uma concepção de ser humano que supere os princípios reducionistas e simplificadores que regem a construção do conhecimento na ciência e, conseqüentemente, na educação.

É relevante citar, em primeiro lugar, uma palestra proferida por Santin (1995), no Chile, na qual reflete sobre os desafios do futuro da Educação Física e sobre algumas atitudes assumidas pela humanidade, ao longo da história, e auxilia na compreensão das ações presentes e futuras.

Santin (1995), ao discorrer sobre as sociedades civilizadas da antiguidade, lembra que estas se guiavam, por um lado, por um ideal de perfeição, cujo referencial bíblico, que inspirava a imagem ocidental em sua plenitude, foi perdido

diante da rebeldia do homem, levando-o ao pecado, à condenação e à morte. A recomposição do homem, seu destino e sua dignidade, por outro lado, foram garantidas pela conhecida “história de salvação”.

Em seguida, o autor ressalta que as mudanças trazidas pela idade moderna, de uma visão de mundo evolucionista, traduzem o ser humano como um projeto em construção, criador de si mesmo, construtor da história. Ou seja, o desenvolvimento da mente, ou da inteligência do homem é que determinava sua perfeição.

Sob esse enfoque, pode-se afirmar que a realidade do homem é complexa. Por isso, é difícil atingir uma compreensão capaz de abarcar toda essa complexidade, pois as diferentes concepções de homem e de mundo estão ligadas às experiências dos homens em diferentes épocas históricas.

Em segundo lugar, ressalta-se que as idéias de Rousseau, conforme já nos referimos no capítulo anterior, é a referência maior do século XVIII. Ele tanto retrata o homem como um ser corpóreo, dotado de necessidades e paixões, quanto o homem como um ser espiritual e histórico que possui razão e livre arbítrio. A história da humanidade, na sua concepção, mostra o distanciamento do homem do seu estado de natureza, que é para ele, anterior à razão. Além disso, coloca na sociedade a responsabilidade da desumanização e da injustiça, e que esta é fruto do livre arbítrio do próprio homem e das circunstâncias causais que envolveram a sua história.

Enfim, para que se possa superar a visão cartesiana que fragmenta o pensamento humano, faz-se necessário, com muita determinação e dedicação, conhecer e ampliar as bases científicas que dão sustentação as questões educacionais. Sendo assim, constata-se que as teorias científicas que tratam dos fenômenos que integram a vida e a aprendizagem revelam-se sob diferentes aspectos ou dimensões.

A teoria desenvolvida pelos biólogos Maturana e Varela, na década de 1970, por exemplo, revolucionou as ciências biológicas com seu olhar autopoietico, ao reconhecer que o processo de cognição é o próprio processo da vida. Nesse processo, educar a aprender são fenômenos que resultam de interações recorrentes que envolvem todas as dimensões do ser humano e que é o amor que abre espaço para que as interações surjam na relação com o outro. O amor compreendido como um fenômeno biológico fundamental. É uma emoção que se

transforma em sentimento e se traduz em um modo de viver e de conviver na relação com outros seres vivos (MATURANA; REZEPKA, 2000).

Verifica-se, nessa perspectiva, que quando ocorrem emoções positivas que impulsionam favoravelmente as ações e reações, as realizações e reflexões fluem e, certamente, tornam o ser mais criativo, alegre e feliz.

Com efeito, para compreender o homem e o mundo não se pode, literalmente, separá-los, já que os conhecimentos se apóiam sobre a comunicação com o mundo, sobre as experiências com os outros, num processo dialético entre estrutura e significação. Processo esse que afirma as diversas formas do relacionamento entre homem e mundo. De acordo com Merleau-Ponty (1999, p. 273) “[...] o corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o interiormente, forma com ele um sistema”.

Observa-se que ao propor uma mediação sobre o ser-no-mundo, o conhecimento do homem e o conhecimento do mundo, a fenomenologia da percepção confirma que as relações de compreensão do homem e do mundo são inseparáveis, assim como o coração é a vida do corpo. É necessário, pois, que se viva em interação com o mundo/objeto para poder percebê-lo.

Merleau-Ponty (1999) rejeita as posições objetivistas que reduzem o homem e sua existência a somente um dos pólos que constituem seu ser, buscando a compreensão do homem de forma integral. O homem é um ser-no-mundo, está presente nele dois mundos: o mundo do corpo e o mundo do espírito, dialeticamente. Ao mesmo tempo interioridade e exterioridade, sujeito e objeto, corpo e espírito, natureza e cultura, num movimento que é a própria vida.

Compreender o homem como um ser espiritual e corpóreo é afirmá-lo como unidade existencial, que está aberto ao mundo, sem o qual ele não existe. No resgate da integridade do ser humano, busca-se fortalecer o movimento interno para a harmonia, lutando contra a dicotomia corpo-mente, uma vez que o ser humano só pode ser compreendido por ele mesmo, através de sua experiência direta como ser-no-mundo.

Assim, percebe-se nas discussões até agora apresentadas que estas abrem portas para novas concepções teóricas, filosóficas e antropológicas do corpo, possibilitando aos estudiosos e pesquisadores novos estudos e formação de



conceitos, principalmente ao se considerar os diferentes corpos inseridos nos diferentes contextos sociais e culturais.

Como já citado, observa-se que nas últimas décadas, no contexto nacional e mundial, ocorreram mudanças de concepções e paradigmas, nas quais tanto o conceito mecanicista quanto o cartesiano perderam os seus significados. No que se refere à concepção de corpo, esse passa a ser visto não mais como entidade material, mas como sistema energético que não permite a separação corpo-espírito, e sim sua integração e interação, vistos como feitos da mesma energia. Nesse enfoque, na educação, na formação de professores e na Educação Física, em especial, propõe-se um olhar integrativo para o corpo.

Como resultado dessa concepção, procura-se compreender a origem da natureza disjuntora presente no contexto ocidental com relação às concepções de corpo no âmbito do humano, nas quais as dimensões pensamento e ação, cérebro e mente, corpo e alma, matéria e espírito, são dicotômicos, tendo em vista que, nas culturas orientais, há respeito à dualidade, sem impor dicotomia entre essas dimensões (ROCHA, 2002).

A filosofia e as religiões orientais e ocidentais consideram a espiritualidade a partir de pontos de vista diferentes. No oriente, a espiritualidade é reconhecida como um fenômeno corpóreo, isto é, um sentimento. No ocidente, a espiritualidade é considerada uma função da mente, ou seja, é uma questão de crença. Ambas compreendem que as relações de harmonia com a natureza é que determinam o bem estar e a alegria de viver. Esta forma de perceber-se, segundo a filosofia oriental, é manifestada no respeito à natureza. Já os ocidentais procuram dominar e controlar a natureza. Fazendo-se uma análise dessa diferença, observa-se que no ocidente isso se reflete nas atitudes em relação ao corpo, na busca insana para a maior aptidão para o corpo, para as atividades da vida, distanciando-se dos seus aspectos espirituais.

Alexandre Lowen (1995, p. 30-44), em seu estudo sobre a espiritualidade do corpo, revela que “a energia é a força que está por trás do espírito e, portanto a base da espiritualidade do corpo”. Acrescenta, ainda, que “o nível básico de energia do indivíduo só pode ser aumentado fazendo-se o corpo ficar mais cheio de vida através da manifestação dos sentimentos”.

Nessa mesma concepção, para Maslow (1975) e Csikszentmihalyi (1999), o corpo quando inserido em um campo energético e vibracional, media as relações

com o mundo e possibilita o processo de construção do conhecimento e de evolução espiritual. Acredita-se, assim, que sempre se está realizando trocas energéticas e materiais com o meio. A troca constante de matéria, energia e informação com o meio ambiente é que garante o fluxo entre o ser e o meio onde estão inseridos, mantendo acesa a chama da vida, pois as ações se desenvolvem a partir dos fenômenos energéticos.

Nesse sentido, é importante reafirmar que entre as novas alternativas, as novas formas de viver e conviver, de fazer e de ser, um novo paradigma se impõe com a evolução da ciência, da tecnologia e os efeitos da globalização sobre o nosso mundo incluindo, necessariamente, a renovação do sujeito do conhecimento. Ou seja, a valorização da intuição, da reflexão, da autonomia, das construções coletivas, da subjetividade como recursos legítimos da construção do saber. Nas palavras de Santin (1995, p. 7-8), “o impulso sensível [...] torna-se a fonte da intuição que capta as aparências, isto é, a presença imediata da realidade, tão desprezada pelo olho metafísico e científico”.

Por isso, não se pode negar as conquistas da moderna sociedade industrial, caracterizada por um grande desenvolvimento científico e tecnológico, nem tampouco negar seu poder de destruição do meio ambiente, das relações sociopolíticas que não permitem grande parte das pessoas satisfazerem suas necessidades de sobrevivência e de convivência, ameaçando de inúmeras formas seus projetos de vida e relacionamentos. Para Gonçalves (1997), a tecnologia moderna, produto da ciência moderna possibilitou o domínio da natureza e com esta a completa dominação.

Pode-se afirmar, então, que as conseqüências desse progresso são desastrosas e ameaçam o homem na sua integridade físico e espiritual. Por isso mesmo, se faz urgente retomar estas questões no âmbito educacional, considerando-se que educação e escola fazem parte do processo de viver, que a fragmentação do pensamento humano e a unilateralidade da visão possibilitam, ainda, a dicotomia que separa o mundo do sujeito e do objeto, a cognição da vida, a razão da emoção, a matéria do espírito, o indivíduo do meio ambiente (MORAES, 2003).

Em suma, a ciência, através de vários estudiosos, seja da área da psicologia, da física, da química, da educação ou mesmo da biologia, demonstram que o todo está nas partes e as partes estão no todo, que o universo está fora e dentro de

cada um de nós. “Cada ser humano carrega dentro de si o mundo em que vive e que pretende viver” (MORAES, 2003 p. 38).

Acredita-se, pois, que o olhar diante da vida precisa superar, de forma definitiva, a visão cartesiana que fragmenta o pensamento humano. Um dos caminhos é através das ciências biológicas. Não da que trata de modelos tradicionais de caracterização dos seres vivos, mas a que reconhece a complexidade, a que se baseia no fenômeno e a que considera as intra e inter-relações dos seres vivos.

Mais uma vez focaliza-se os biólogos Maturana e Varela, os quais, com a teoria da autoprodução, explicam o funcionamento dos sistemas vivos que constituem o universo e como a aprendizagem humana acontece. Para eles, educar e aprender são fenômenos biológicos que envolvem todas as dimensões do ser humano. Há, portanto, uma grande e profunda relação entre os processos de conhecer e os processos de vida, em total integração do corpo e do espírito, do ser com o fazer.

No entanto, as resistências ainda existem. Muitos são os que continuam apegados ao modelo tradicional mecanicista e cartesiano. As raízes sócio-históricas, política e cultural de natureza cartesiana impedem alguns de ousar em novas estratégias. As mudanças precisam ocorrer. Para Assmann (1999, p. 19), “a sociedade inteira deve estar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de ecologias cognitivas”.

É importante ressaltar que mudança significa ação ou efeito de um processo que busca remover, transformar, modificar. Significa alteração de propósitos perante o estabelecido e consolidado. Para Morin (2005), o movimento de mudança do ser humano caracteriza-se por reorganizações sucessivas na maneira de pensar e agir. Cada período histórico é constituído por valores, formas de ser, que, em última instância, buscam a plenitude, isto é, estão em constante mudança. As mudanças externas são aceleradas e, internamente, as mudanças são lentas. Vive-se um descompasso. O que move o ser é a ânsia de coerência na busca da compreensão da realidade da vida e de si mesmo (FREIRE, 1996).

Assim, cumpre considerar que novos olhares audaciosos, flexíveis, críticos, criativos e reflexivos são necessários ao homem do nosso tempo, capaz de perceber as raízes do momento que está vivendo para melhor compreender sua potencialidade e complexidade.

Entende-se, portanto, que no jogo da vida a educação é seu sentido, pois na busca das melhores estratégias de bem vivê-la, ela desempenha sua arte de ensinar a olhar a concretude da vida e a sentir seu fluxo. Para tanto, precisa oportunizar práticas de reflexão sobre si, de autoconhecimento, tendo como princípios centrais, a sensibilidade, a criatividade e a ludicidade, as quais possibilitam o prazer e a alegria do fluir humanescente para a vida.

## 2.2 LUDICIDADE, SENSIBILIDADE E CRIATIVIDADE

Na grande teia da vida, onde todas as coisas estão interligadas, viver é poder celebrá-la em toda a sua grandeza e beleza. É à busca da felicidade, da plenitude do ser humano. No entanto, não existe uma fórmula mágica para ser feliz. Conforme argumenta Csikszentmihalyi (1992, p. 14) “a felicidade, na realidade, é um estado que precisa ser preparado, cultivado e defendido por todos nós”, e acrescenta, ainda, que quando se aprende a controlar a vivência interior se é capaz de determinar a qualidade de vida, que existe um caminho que começa quando se consegue controlar o conteúdo da consciência.

Sabe-se que o homem, desde a sua origem, busca a felicidade. Trata-se de um fenômeno resultante das ações da pessoa e que não depende de acontecimentos externos, mas de como estes fenômenos são interpretados, da forma como o ser se envolve em cada momento vivido.

Ser capaz de determinar a qualidade da própria vida, participando na definição da felicidade, de sua preparação e cultivo, exige que se aprenda a controlar a consciência. Este controle sobre a energia psíquica ou atenção, acontece quando se investe em metas conscientemente escolhidas. Csikszentmihalyi (1992, p. 48), nesse sentido, afirma que,

Os acontecimentos que formam a consciência as ‘coisas’ que vemos, sentimos, pensamos e desejamos, são as informações que podemos manipular e usar. Assim, podemos pensar na consciência como informação intencionalmente organizada.

Em face disso, o autor acrescenta que essa definição não mostra tudo, ou seja, os acontecimentos externos só existem a partir do momento que temos consciência deles, a consciência corresponde à realidade vivenciada de forma objetiva. E, para melhor compreender como se dá este processo, torna-se necessário recorrer aos estudos da neurociência que tem revolucionado o meio científico da psicologia moderna, da fenomenologia.

Neste trabalho, sem ignorar os demais, faz-se referência, inicialmente ao estudo de Csikszentmihalyi, intitulado *Flow - The psychology of optimal experience*, publicado em 1990 e traduzido, no Brasil, por Denise Maria Bolanho (1992), como *Psicologia da Felicidade*, onde o autor revela suas investigações sobre a “experiência máxima”, um estado de consciência genuinamente agradável, o que ele chama de fluir. Estado este de total concentração, de real controle das ações. Ou seja, sentir-se dono do próprio destino, experimentando uma satisfação e uma profunda sensação de prazer que, na memória, se torna referência de como deve ser a vida, um sentimento de participação nas definições da essência da vida.

Além de Csikszentmihalyi, outro estudioso que chama a atenção, e fundamenta análises na área da psicologia, é Abraham Maslow, que no livro *Introdução à Psicologia do Ser*, traduzido para o Brasil em 1975, trata da psicologia humanista, defendendo que o ser humano deve ser estudado como totalidade, concentrando suas investigações nos aspectos mais positivos do comportamento humano. Seu maior interesse está no processo de crescimento pessoal e na auto-realização humana.

Nesta seção, com o intuito de explicitar o referencial teórico sobre ludicidade, sensibilidade e criatividade, inicia-se pela felicidade, por se entender que são estes fenômenos comuns entre si. A ludicidade como indispensável à vida humana, como recurso de desenvolvimento humano, como desenvolvimento dos estados de consciência, como um estado de prazerosidade e de liberdade, vivido em um momento de total envolvimento (HUIZINGA, 2005).

Salienta-se mais uma vez que, neste estudo, o ser humano é retratado em sua totalidade e unicidade, com múltiplas dimensões, corporal, emocional e espiritual, entendendo-se que em qualquer uma dessas dimensões, dão-se as demais, pois ao tratar do corporal do ser humano, está se tratando, também, do emocional e do espiritual, e vice-versa.

O ser humano na sua essência é consciência e as possibilidades de desenvolvê-la está nele mesmo. As possibilidades de desenvolvimento dos estados de consciência são muitas. Essas possibilidades já foram dadas. É preciso tão somente manifestá-las, e isto depende do desenvolvimento pessoal. Se o Ser é consciência é preciso, então, aprender a manifestá-la, criando condições para que isto possa acontecer.

Wilber (2000), filósofo norte-americano, reconhecido como importante representante da psicologia transpessoal, surgiu da psicologia humanista no fim da década de 1960. As obras de Wilber são reconhecidas como uma descoberta fundamental que legitimou o retorno da consciência e do espírito a esta era. Entre suas obras destacam-se *Espectro da consciência; Integral Psychology*, cuja tradução para o Brasil data de 2000 – *Psicologia Integral: Consciência, espírito, psicologia, terapia*. No livro, *Los três ojos del conocimiento*, afirma que além dos inconscientes já conhecidos e abordados, tanto pela psicologia freudiana (inconsciente reprimido) quanto pela psicologia junguiana (inconsciente criativo), tem-se um inconsciente emergente que contém, em potencial, todas as qualidades que se pode manifestar durante a trajetória de vida, caso o ser se torne capaz de manifestá-la.

Luckesi (2004, p.4), baseado nos estudos de Wilber sobre o desenvolvimento dos estados de consciência necessários a formação integral, afirma que através da atividade lúdica lança-se mão de possibilidades de formar “profissionais mais sensíveis e mais criativos uma vez que, desenvolvimento do ser humano e desenvolvimento dos estados de consciência são espaços comuns”.

O neurologista António Damásio, em seus livros *O erro de Descartes* (1996), *O Mistério da Consciência* (2000) e *Em busca de Espinosa* (2004), descreve como a consciência abriu caminho para uma verdadeira revolução na natureza, tornando possível o surgimento da religião, da moral, da organização e política, das artes, da ciência e da tecnologia.

Damásio (1996) demonstra como a ausência de emoção e sentimento pode destruir a racionalidade. Para isso, utiliza-se das mais recentes descobertas da neurobiologia, oferecendo uma visão científica e integrada do ser humano. É interessante se perceber que as decisões puramente racionais é obra de ficção. Na verdade, as decisões são sempre emocionais, mesmo quando se coloca uma

embalagem racional para dar mais credibilidade a elas. A ausência de emoção e sentimento pode, na realidade, destruir a racionalidade.

Além disso, Damásio procura responder o que é a emoção, o que são sentimentos, como se sente uma emoção, a partir de estudos neuropsicológicos, neurofisiológicos e neuroanatômicos. No texto *Toward a Neurobiology of Emotion and Feeling: Operational Concepts and Hypotheses* (1999) expõe com clareza suas concepções, sugerindo que a emoção e o sentimento, é sentimento de si gerado pelo relato não-verbal resultante da percepção concomitante das alterações orgânicas e do objeto que as provoca.

Nesse sentido, o cientista se refere a três tipos de emoções: a de fundo, que são mais vagas, como o entusiasmo ou o desencorajamento; as primárias, que são mais pontuais, como a tristeza, o medo, a raiva ou a alegria; e as sociais, que são um resultado sociocultural, como a compaixão, a vergonha ou o orgulho.

Apresenta, também, a sua teoria sobre a emoção e sentimentos, explicando que estes são, por um lado, alterações do corpo que podem ser reais ou simuladas; e, por outro lado, estados alterados de recursos cognitivos. Ao descrever sua hipótese do que é a consciência em termos mentais e como esta pode ser construída no cérebro humano, coloca que a consciência é evolutivamente posterior e intimamente dependente dessas duas outras propriedades do organismo humano, emoção e sentimento.

Define, ainda, a emoção como o conjunto de reações químicas e neurais em face da percepção de um objeto externo ou interno. Emoções, portanto, são observáveis do ponto de vista de uma terceira pessoa (expressão facial, ritmo dos movimentos do corpo) e são quantificáveis (batimento cardíaco, sudorese, etc.). Paralelamente às emoções, os sentimentos são resultados da percepção dessa mudança na paisagem corporal e são acessíveis apenas na perspectiva de primeira pessoa. Sentir uma emoção consiste em ter imagens mentais originadas em padrões neurais representativos das mudanças no corpo e no cérebro que compõem uma emoção.

A consciência, dessa forma, surgiria como um sentimento do sentimento. A seqüência então seria: um objeto é percebido pelo organismo – essa percepção ativa circuitos cerebrais e esses estimulam mudanças no funcionamento do corpo (emoção); essa ativação e essas mudanças são percebidas por outros circuitos cerebrais (sentimento); um padrão neuronal de segunda ordem tem lugar reunindo

a percepção do objeto percebido inicialmente e a percepção das mudanças na paisagem corporal (consciência). Essas são três propriedades distintas e não-coincidentes.

Assim, ao longo de um processo contínuo que culmina no sentir propriamente dito, as emoções parecem preceder os sentimentos e constituir o seu alicerce. As emoções fazem parte de um sistema integrado de dispositivos inatos e automáticos que visam solucionar os problemas básicos da vida e assegurar o bem-estar do organismo. Contribuem, assim, para a regulação homeostática de um organismo, cuja sobrevivência depende da manutenção de condições internas estáveis e da possibilidade de adaptação às variações do mundo exterior.

Enquanto mecanismos biológicos de auto-regulação, as emoções têm uma dupla função. A primeira é a produção de uma reação específica do organismo a uma situação indutora, isto é, a um estímulo emocionalmente competente presente no meio exterior. A segunda função é a regulação do estado interno do organismo, através de modificações do corpo (ritmo cardíaco, pressão sanguínea, etc.) que visam preparar o organismo para a reação acima referida.

Todas as reações homeostáticas são acompanhadas por estados do corpo mapeados no cérebro sob a forma de padrões neurais que registram os ajustamentos que vão sendo feitos para assegurar o fluir da vida. As emoções distinguem-se de outros mecanismos de regulação automática pelo grau de complexidade das respostas emocionais, que se pode dividir, como já mencionado anteriormente, em primárias (alegria, tristeza, cólera, surpresa ou aversão), de fundo (bem-estar, mal-estar, calma, tensão) e social ou secundário (vergonha, ciúme, culpa, orgulho).

As modificações corporais que dão expressão às emoções constituem formas naturais e não conscientes de avaliar o ambiente e de fornecer respostas inteligentes ao problema da vida. Quando a vida, porém, coloca ao organismo problemas novos e mais complexos, o repertório de respostas automáticas predeterminadas pela evolução pode revelar-se insuficiente. Neste aspecto, para Damásio (2004, p. 92),



Um sentimento é uma percepção de um certo estado do corpo, acompanhado pela percepção de pensamentos com certos temas e pela percepção de um certo modo de pensar [...] os sentimentos emergem quando a acumulação dos detalhes mapeados no cérebro atinge um determinado nível.

Pode-se compreender o sentimento com base das seguintes afirmações: é através do sentimento, que a emoção – ocorrendo no corpo – inicia o seu impacto na mente; o sentimento é uma representação mental do corpo a funcionar de determinada maneira e tem, por referência imediata, os mapas cerebrais, nos quais certos padrões neurais são instanciados e, a partir dos quais, são construídas imagens mentais, configuradas, também, em padrões neurais de segunda ordem; o sentimento é uma percepção – sob a forma de imagem mental – que dá a conhecer à consciência o conteúdo dos padrões neurais relativos aos estados particulares do corpo; o sentimento traduz, assim, a vida na linguagem do espírito e constitui o pano de fundo da mente.

Damásio (2004, p. 16), na obra “Em busca de Espinosa” defende que “compreender a neurologia das emoções e dos sentimentos é necessário para que se possam formular princípios, métodos e leis capazes de reduzir o sofrimento humano e engrandecer o florescimento humano”. Este cientista evoca Espinosa, por entender que suas idéias são profundamente relevantes para qualquer discussão sobre a emoção e sentimentos humanos, sobre a complexa dinâmica do sentir. Para ele, Espinosa esclarece que “[...] a alegria e a tristeza foram dois conceitos fundamentais na sua tentativa de compreender os seres humanos e sugerir maneiras de a vida ser mais bem vivida” (DAMÁSIO, 2004, p.17).

Sob esse prisma, na busca da perfeição do Ser está implicado o amor e a sua expressão de alegria. E a alegria está associada a uma maior perfeição, maior poder e liberdade de ação. As emoções, como a alegria e a tristeza, são um meio natural de avaliar o nosso entorno e reagir de forma adaptativa.

A vida para ser plenamente vivida é preciso, além de ser pensada, ser sentida. A vida alegremente vivida, no caminho do autodesenvolvimento do Ser ilumina a própria caminhada e a de outros que possam ser contemplados pela força e beleza de sua alegria luminosa. “A vida que ilumina a vida é a vida vivida corporalmente e não simplesmente a idéia de vida. O que dá sentido à vida é o

sentimento da vida cultivado nas emoções de alegria e tristeza, de prazer e dor.” (CAVALCANTI, 2006, p. 5).

Assim, diante desse novo olhar sobre o desenvolvimento existencial do Ser Humano, baseado em novos valores e crenças e novos paradigmas que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade e do autoconhecimento, a arte do relacionamento, a solidariedade, a imaginação, a nutrição da alma e o amor, a missão educativa supera a capacitação técnica e visa à formação humana, que implica na integração do pensar; do criar; do brincar; do sentir, num despertar para a totalidade da vida. A manifestação da consciência se dará então na busca de si mesmo, no autoconhecimento, na auto-realização, na conquista da felicidade.

Ter como referência a educação integral cuja tarefa é a formação humana, exige que se tome por base uma determinada pedagogia, a fim de que se consiga que os alunos aprendam alguma coisa e modifiquem seu comportamento. Compreende-se, nesse sentido, que o processo pedagógico se fundamenta em uma epistemologia ou teoria do conhecimento que estabelecerá suas respectivas metodologias e estratégias. Essas metodologias precisam ser ativas, pois o processo de aprendizagem deve integrar a criatividade, a sensibilidade, a ludicidade, vinculando-se à realidade pessoal e social, articulando cultura científica e cultura humanística.

A aprendizagem, neste contexto, busca dialogar com os fenômenos e mistérios da natureza humana e é fundamentada, epistemologicamente, pela corporeidade, composta por metodologias que compõem a Pedagogia Vivencial.

A Pedagogia Vivencial tem como ferramenta essencial “uma construção amorosa do saber” (BYINGTON, 2003), isto é, uma pedagogia baseada na formação e no desenvolvimento da personalidade, cujas dimensões da vida estão presentes, alimentadas pela ciência dos sentimentos. Enfim, uma pedagogia que valoriza a realidade corporal, social, afetiva, cultural, econômica, política, etc., bem como a imaginação, que dentro de uma dimensão simbólica é ativada pelos mais variados jogos, possibilitando vivenciar o aprendido.

O jogo e a brincadeira entendida aqui como qualquer atividade humana que seja desfrutada em sua realização, na qual a atenção de quem a vive não vai além dela. Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz. Ao brincar, a atenção volta-se inteiramente para o presente, para a ação em si, sem

preocupação com os resultados, mas com os processos ali vividos, possibilitando a transcendência – o brincar com prazer, com ludicidade. O prazer provocado por esses momentos transforma-se numa necessidade (HUIZINGA, 2005; MATURANA; ZÖLLER, 2004).

Crê-se, portanto, que através da Pedagogia Vivencial se pode usufruir intensos momentos de criação, reflexão e recriação, nos quais a ludicidade apresenta-se como meio impulsionador do processo autoformativo. A criatividade compreendida “como um processo dialético ou interativo, em que participam o talento individual, o domínio ou disciplina em que o indivíduo está trabalhando e o campo circundante que faz julgamentos acerca da qualidade dos indivíduos e produtos” (GARDNER, 1999, p. 33).

Quando se traz a corporeidade para o centro do processo educativo, procura-se dar mais vida à educação, o que exige dos educadores uma atitude amorosa diante da tarefa educativa que envolve toda a emoção e criatividade, para transformar conteúdos e objetivos em vivências corporalizadas que valorizem as essências humanas.

Cavalcanti (2006, p. 3), sob esse aspecto, argumenta que,

Sendo o lúdico inerente à essencialidade humana do existir, está implicado na perspectiva humanescente do ser, no seu processo evolutivo de autotranscendência. O ser criador parte de um ato de criação, corporalizando sua ação criativa que flui pelos caminhos da ludicidade.

Desse modo, o cenário educacional de formação que se referencia na corporeidade e se fundamenta na pedagogia vivencial, o jogar, o brincar e o criar são valorizados. Joga-se com a beleza, com a sensibilidade e com a ludicidade, um jogar de corpo inteiro, com os sentidos da razão e da paixão (PIRES, 2000).

É relevante citar a obra de Johan Huizinga, *Homo Ludens*, publicada em 1938, na qual o autor analisa as numerosas características do jogo e demonstra a importância de seu papel no desenvolvimento civilizacional, bem como a importância fundamental do fator lúdico para a civilização. O jogo, neste enfoque, é tomado como fenômeno cultural e não biológico.

Huizinga, ao discutir sobre a natureza e significado do jogo como fenômeno cultural declara que “os animais brincam tal como os homens”, embora seja este ato mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, pois “ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica” (HUIZINGA, 2005, p.8). Para ele, a essência do espírito lúdico está na capacidade de ousar, de correr riscos, suportar incertezas e tensões, pois tudo isto aumenta a importância do jogar e ao mesmo tempo permite ao jogador esquecer que está jogando.

Assim, pode-se afirmar a partir do referencial teórico analisado que a ludicidade, a sensibilidade e a criatividade, assim concebidas, são elementos impulsionadores do processo formativo e autoformativo, essenciais ao desenvolvimento humano e para uma vida plena. Então, para melhor compreensão, tratar-se-á, a seguir, sobre a formação humana e a importância da experiência de fluxo nessa formação.

### 2.3 FORMAÇÃO HUMANA E EXPERIÊNCIA DE FLUXO

Atualmente, ao tratar de temas relacionados à educação, a aprendizagem e ao conhecimento, os educadores são seduzidos a refletir sobre a nova realidade globalizada e a perceberem a emergência de se resgatar e investir em valores humanos que propiciem uma existência mais cuidadosa com a vida. Embora se saiba que se aprende com os erros e acertos, com os outros, com o tempo e com tudo mais que os envolve e permanece em si mesmo, o amor e a alegria devem ser visto como potenciais essenciais a serem resgatados.

Na medida em que se toma consciência de que o homem, inserido num contexto ou numa cultura que ele mesmo ajudou a construir, está sempre emocionalmente envolvido pelas circunstâncias do que acontece em sua volta, percebe-se que este não é ensinado para ser humano e possui potencialidades e capacidades próprias, numa forma embrionária ou incipiente. Acredita-se que o meio é que permite ou ajuda-o a realizar suas próprias potencialidades. Segundo Maslow (1975, p.193), suas potencialidades embrionárias são:

A criatividade, a espontaneidade, a individualidade, a autenticidade, o cuidado com o outro, a capacidade de amar, o anseio de verdade. [...] a existência numa família e numa cultura é absolutamente necessária para realizar esses potenciais psicológicos que definem o ser humano.

Sob essa mesma ótica, as teorias biológicas de Maturana e Varela (2004) explicam que os sistemas vivos trabalham em rede. Uma rede de componentes que interage sobre si mesma e que se estende em movimentos internos e contínuos geradores de mudanças de relações entre as atividades e os componentes do sistema. Da mesma forma, a estrutura de um organismo está em constante interação com o meio em que vive, resultando numa união estrutural entre indivíduo e o meio, propiciando que a cada momento ocorra um processo de contínua mudança estrutural.

Para esses estudiosos, um sistema vivo é sempre relacional e o produto de suas relações operacionais constitui a sua própria organização. A condição necessária para que seja um ser vivente é a existência da força da autocriação, da auto-organização, da capacidade de autocriar-se, ou seja, da autopoiese.

Para a compreensão do fenômeno da vida, nesta perspectiva, é fundamental a condição para organizar-se e para reconstruir-se que os seres vivos, entre eles homens e mulheres, possuem dentro de si. De acordo com Moraes (2003, p. 151) “estamos todos interconectados, interligados, por uma rede invisível, da qual cada um de nós é apenas um de seus elos. Interagimos, influenciando um ao outro”.

No grande jogo da vida, no qual todos são cúmplices de tudo o que ocorre ou venha ocorrer, o processo reflexivo, criativo e estratégico conspira a favor da evolução da consciência humana, da alegria de viver e da busca de uma educação, cuja grande tarefa seja a de “formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social” (ASSMANN, 1999, p.29).

Desse modo, os novos desafios neste jogo da vida exigem novas competências para bem viver e conviver neste mundo. Os desafios a serem afrontados são de característica global e complexa, implicando uma necessidade cada vez maior de domínio e integração de informações, transformando-as em conhecimento. Esta necessidade passa por uma permanente revisão do

conhecimento para que o pensamento possa, também, ser revisitado, propiciando a percepção de que todos os desafios são interdependentes (MORIN, 2002).

Permite-se afirmar, na interconexão com os autores aqui citados, que estes são, também, os desafios da educação. A formação de professores precisa estar voltada para uma formação humana, cujo processo de conhecer e aprender possibilite um olhar sistêmico frente aos fenômenos da vida, favorecendo a reflexão e a autonomia na busca de soluções para os problemas da vida e do cotidiano na ação pedagógica. Precisa preocupar-se em promover o pleno desenvolvimento do espírito e das inteligências, através de processos educativos que propiciem o aprender a pensar, a sentir, a brincar, a criar, a humanescer (saberes da corporeidade). Processos de conhecer e aprender reconhecidos como autopoieticos, que abarcam a totalidade do ser humano, envolvendo toda a sua corporeidade, sem esquecer da qualidade estética. Schiller (1991, p. 110), dá sentido ao termo estética explicando que,

[...] todas as coisas que de algum modo possam aparecer são pensáveis em quatro relações. Uma coisa pode relacionar-se imediatamente com o nosso estado sensível (nossa existência, nosso bem-estar): esta é sua condição física. Ela pode, também, relacionar-se com nosso entendimento, provendo conhecimento: esta é sua qualidade lógica. Ela pode, ainda, relacionar-se com nossa vontade e ser considerada como objeto da opção de um ser racional: essa é sua condição moral. Ou, finalmente, ela pode relacionar-se ao todo de nossas diversas faculdades sem ser objeto determinado para uma isolada dentre elas: esta é a sua qualidade *estética*.

Para Schiller (1991) existe uma educação para a saúde, para o pensamento, para a moralidade e uma educação para o gosto e a beleza, cuja finalidade é desenvolver em máxima harmonia o todo de nossas faculdades sensíveis e espirituais, ou seja, a humanidade do homem não se dá apenas com a racionalidade. Assim, considerando que a sensação precede a consciência, ele afirma que o impulso sensível (estético) precede o racional na atuação, um desperta com a experiência da lei e o outro com a descoberta da beleza, isto é, dos valores estéticos.

A partir dessa compreensão, pode-se afirmar que uma educação que aponta para uma formação humana integral capaz de conciliar sensibilidade e razão e que

respeita o desenvolvimento da liberdade interior, encontra sua realização através da beleza, e educa para a verdade num processo orientado para a criação e o desenvolvimento de uma atitude estética diante da realidade. Logo, constata-se que a atitude estética promove a capacidade de compreender e criar beleza ao ato de educar o ser humano, de forma harmoniosa entre o sentir, o pensar e o agir, em perfeita integração entre a razão e a emoção. Além disso, possibilita o resgate da sensibilidade afetiva, das emoções, dos sentimentos, dos impulsos sensíveis, do senso estético, enfim, da manifestação e expressão de sua corporeidade.

Ainda segundo Schiller (1991), o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis, mediante uma educação estética, quando se encontra em estado de jogo, contemplando o belo. Para ele, a experiência estética é mediadora entre o pensar e o sentir. Portanto, sendo a corporeidade um sistema energético de mediação entre o corporal e o mental, envolvendo emoções e sentimentos, apresenta-se como realidade transc corporal que busca a expansão da essência humana, objetivo maior de uma educação humanescente.

Em continuidade, enfatiza-se o artigo publicado em 2004, por Hank Weddingtan, com o título *Education as Aesthetic Experience: Interaction as Reciprocal Transformation* - Educação como Experiência Estética: Interações e Transformações Recíprocas, no qual o autor discorre sobre as características que marcam os seres humanos que vivenciam uma educação como experiência estética, conforme os pressupostos de John Dewey, que desenvolveu seus estudos na perspectiva de uma educação capaz de sustentar o crescimento e de prover a própria proposição estética, como meio para criar e sustentar uma transformação experiencial.

Observa-se que Weddingtan (2004), ao situar as características acima citadas, afirma que estas se baseiam no processo vivenciado através de atividades interativas, com grande investimento emocional, com hospitalidade intelectual, vulnerabilidade para perda e responsabilidade existencial.

Além de Dewey, Weddingtan (2004), resgata as concepções de Paulo Freire, Foucault e Stiver, para delinear uma concepção de educação que se opõem as políticas educacionais atuais, as quais alienam os seres humanos da relação com o outro e, assim, das interações que podem prover e podem sustentar o crescimento. Ele acredita que uma educação fundada na teoria estética pode prover os meios

para criar e sustentar o crescimento humano. Para tanto, enfatiza as interações recíprocas e as experiência estética entre os seres humanos, como meios para uma transformação experiencial.

Como já citado anteriormente, a educação tem como tarefa formar seres humanos autônomos, reflexivos, criativos, críticos, íntegros, sensíveis, amorosos, solidários, responsáveis pelo seu viver preparado para construir o mundo em que pretendem viver. Sendo assim, confirma-se que educação é um processo de transformação no qual, na convivência aluno professor e demais pessoas que façam parte desse convívio, estes se influenciam e se transformam mutuamente, respeitando-se e respeitando o outro, reconhecendo os seus e os direitos dos outros, na aceitação mútua, no aprendizado da tolerância e na biologia do amor. Nesse sentido, percebe-se que o mundo em que se vive é reflexo de nossos pensamentos e ações, da forma de ver e viver a vida (MATURANA; REZEPKA, 2000; MORAES, 2003).

Corroborando com essa percepção sobre a educação como processo de transformação, é importante citar Maslow (1975) que liderou a orientação humanista, em psicologia, na abordagem sobre o desenvolvimento humano, defendendo que este ocorre no contexto de satisfação de necessidades, impulsos e desejos.

Sua teoria da plenitude humana concentra as investigações em pessoas sadias e nos aspectos mais positivos do comportamento humano. Seu interesse maior está no processo de crescimento pessoal e na auto-realização humana. Para dar conta disso, organizou e dividiu sua investigação em dois grupos: um das necessidades básicas ou de deficiência; e outro das necessidades de crescimento, de transcendência. Nesse sentido, Maslow (1975, p 126), investigou adultos bem sucedidos, auto-realizados, concluindo que:

[...] ser humano plenamente desenvolvido e realizado, aquele em que todas as suas potencialidades estão atingindo o pleno desenvolvimento, aquele cuja natureza inteira se expressa livremente, em vez de ser pervertida, desvirtuada, suprimida ou negada.



Percebe-se, por um lado, que esse estudioso alicerça sua teoria no fenômeno da “individuação”, entendida como a humanidade plena do indivíduo, como processo de realização de potenciais, capacidade e talentos, como realização plena de missão e como um conhecimento mais completo e a aceitação da própria natureza. Por outro lado, que ao pesquisar pessoas sadias auto-realizadas, descobriu pessoas metamotivadas para o crescimento transpessoal, pessoas que satisfazem suas necessidades básicas e buscam uma realização pessoal através de necessidades de nível superior.

A partir desse referencial, percebe-se que as pessoas dotadas de capacidade de individuação vivem a vida, desfrutando de triunfos, de realizações de “experiências culminantes”. Maslow, para definir os melhores momentos do ser humano, utiliza-se do termo experiência culminante. Seus estudos identificam que, nestes momentos vivenciados, existe uma desorientação no tempo e no espaço. Ou seja, que as pessoas se encontram subjetivamente fora do tempo e do espaço, é um momento criativo. Assim, a experiência é desejável, é auto suficiente, divertida. São momentos de êxtase, de totalidade.

Segundo Maslow citado por Christopher M. Aanstoos (2003, p. 43), em artigo publicado no *Journal of Humanistic Psychology*, “o homem seria um ser com poderes e capacidades inibidas. Adoecemos, não só por termos aspectos patológicos, mas, muitas vezes, por bloquearmos elementos saudáveis” e que “quando o desenvolvimento humano ocorre dentro de um contexto de satisfação de necessidades, impulsos e desejos, a satisfação das necessidades de crescimento produz saúde”.

Em obra publicada em 1954, *Motivation and Personality*, Maslow apresenta a teoria da motivação humana, a partir da investigação das necessidades básicas. Esta proposta envolve cinco tipos de necessidades: as necessidades fisiológicas; de segurança; de amor e relacionamento; de estima e de realização pessoal.

Quanto ao estudo sobre as necessidades de crescimento, com o intuito de fornecer uma base mais sólida à teoria da terapia, da patologia e, portanto, de valores, Maslow utilizou-se do seu conhecimento de vinte anos sobre e personalidade, da pesquisa direta com pessoas psicologicamente sadias e das observações realizadas no trabalho psicoterapêutico. Este estudo está contemplado em outro livro, *Toward a Psychology of Being* (1968), publicado no Brasil com o título *Introdução a Psicologia do Ser* (1975). Neste, o autor examina algumas

diferenças observadas entre a vida motivacional de pessoas saudáveis e motivadas por necessidade de crescimento, em contraste com as que são motivadas pelas necessidades básicas.

Segundo Maslow, as pessoas saudáveis, no que diz respeito à motivação, satisfazem suficientemente suas necessidades básicas e possuem tendências a individuação, enquanto processo de realização e integração de si mesma. O pesquisador define as pessoas saudáveis mediante a descrição de suas características clinicamente observadas. Nesse sentido, afirma que as necessidades básicas e individuação não se contradizem entre si, tal qual a infância e a maturidade, uma vez que se transita de uma para outra fase. A primeira é condição prévia; e a segunda necessária.

Observa-se que, para o autor, todas as pessoas necessitam de segurança, amor e status em seu próprio meio. Mas, uma vez saciadas essas necessidades básicas, passam a desenvolver, de forma própria e determinada, de dentro para fora, de forma autônoma e independente do ambiente ou da dependência de outras pessoas, a satisfação de suas necessidades individuais, ocasionando muitas vezes, dependendo da pessoa e de sua condição, a falta de liberdade.

No tocante às pessoas capazes de individualização, estas são capazes de satisfazer suas necessidades básicas e tornam-se menos dependentes, são, para Maslow (1975, p. 61), “egodirigido”. Já as pessoas motivadas para o crescimento, tornam-se muito mais auto-suficientes e senhoras de si. O autor ainda acrescenta que “quanto mais motivada para o crescimento a pessoa for, mais centrada no problema poderá ser, e, quanto mais deixar para trás a consciência de si própria, mais envolvida estará com o mundo objetivo” (MASLOW, 1975, p.64)

Na seqüência, Maslow explicita que o crescimento consiste em despojar-se de inibições e limitações, o que permite aos indivíduos serem eles mesmos, felizes e alegres, o que permite que a natureza íntima se expresse. Ou seja, é a *expansão de essências*, é alcançar a própria individuação, e isto não é aprendido, adquirido, é criado e libertado, é expressivo.

Sob esse prisma, “o ser humano é, simultaneamente, o que é e o que anseia ser”, afirma Maslow (1975, p. 192), quando traz em sua teoria a discussão sobre valores humanos. Valores são necessidades básicas para a individuação; auto-realização; autonomia; criatividade. Enfim, a realização de potencialidades da

pessoa, ao convertimento à sua plenitude humana, a tudo aquilo que *ela* pode vir a ser e ignora.

Assim, quanto mais se aprende sobre a natureza humana mais fácil se torna expandir a essência, a potencialidade e a capacidade de amar, de ser criativo, de ser espontâneo, de ser autêntico, do cuidado com o outro, do anseio da verdade etc... Esses potenciais psicológicos constituem a essência. É a semente da vida que o meio cultural, familiar, educacional, etc. alimentam, aquecem, despertam e possibilitam o mergulho nas emoções (MASLOW, 1975).

Reconhece-se, também, que quando se satisfaz uma necessidade busca-se outra, trilhando o caminho para a plenitude humana. Maslow (1975, p. 186) esclarece, ainda, que “a realização de gratificações de necessidades básicas propicia-nos muitas experiências culminantes, cada uma das quais é um prazer absoluto, perfeito em si mesmo e necessitando apenas de si mesmo para validar a vida”.

A teoria de Maslow é conhecida, portanto, como uma das mais importantes teorias de motivação. Para ele, as necessidades dos seres humanos são valores a serem transpostos, e, no momento em que o indivíduo realiza uma necessidade, surge outra em seu lugar, exigindo sempre que as pessoas busquem meios para satisfazê-la.

As pessoas que alcançam sua individuação e vivenciam com frequência momentos de realização suprema, de felicidade, de criatividade, vivenciam experiências culminantes. Experimentam valores. Os valores do ser são, para a teoria da plenitude, metamotivações do ser. Maslow (1975, p. 209), explica que “os valores são parcialmente descobertos por nós, dentro de nós próprios, mas também são, em parte, criados ou escolhidos pela própria pessoa”.

Logo, percebe-se que o ser humano necessita de uma estrutura de valores, de uma filosofia de vida em que possa pautar sua compreensão. Maslow (1975, p. 111) enuncia, assim, os *Valores do Ser*:

1. Totalidade (unidade; integração; tendência para unicidade; interligação; simplicidade; organização; estrutura; transcendência da dicotomia; ordem).
2. Perfeição (necessidade, exatidão; justeza; inevitabilidade; adequação; justiça; “obrigatoriedade”).
3. Acabamento (terminação; finalidade; justiça: “está pronto”; cumprimento; realização; *finis* e *telos*; destino; fado).

4. Justiça (equanimidade; método; ordem; legitimidade; obrigatoriedade).
5. Vivacidade (processo; não-passividade; espontaneidade; autocontrole; pleno funcionamento).
6. Riqueza (diferenciação, complexidade; fecundidade);
7. Simplicidade; (honestidade; fraqueza; essencialidade; estrutura abstrata; essencial; esquelético).
8. Beleza; (integridade; justeza; forma; vivacidade; simplicidade; riqueza; totalidade; perfeição; singularidade; honestidade).
9. Bondade (equanimidade; desejabilidade; obrigatoriedade; justiça; benevolência; honestidade).
10. Singularidade (idiosincrasia; individualidade; incomparabilidade; novidade).
11. Desembaraço (facilidade; falta de esforço; empenho ou dificuldade; destreza; elegância; funcionamento perfeito e belo).
12. Jocosidade (diversão; alegria; recreação; regozijo exuberância; desembaraço).

Em face do exposto, compreende-se que Maslow, ao enfatizar esses valores, ressalta que estes não são mutuamente exclusivos, nem são separados ou distintos, mas fundem-se entre si. São todos facetas do Ser, em vez de parcelas.

Nessa mesma perspectiva, Cavalcanti (2001, p. 50), referindo-se ao desenvolvimento humano através da autotranscendência, afirma que:

[...] no processo de unidade entre o corpo, o espírito e o cosmo, o desenvolvimento humano se torna auto-realização através da autotranscendência. Nesse fluir para a unidade do Ser acontecem os verdadeiros momentos de iluminação [...]. Humanizar-se é identificar-se com a humanidade, é transcender o individual para se unir à totalidade.

Corroborando com esta temática destacamos, novamente, os estudos de Csikszentmihalyi (1992) que concentra seus estudos sobre experiências de fluxo, caracterizada como àquelas horas em que as pessoas relatam sentimentos de contentamento, concentração e envolvimento profundo. Sua pesquisa envolve não apenas os estudos sobre a felicidade, mas também como as pessoas chegam ao estado de contentamento, de satisfação plena, bem como alguns são capazes de se manter nesse estado “máximo”. Elaborou sua teoria baseada no conceito de fluxo, definido como o estado mental quando a consciência está harmoniosamente ordenada, contribuindo, significativamente, para a compreensão do processo de formação humana.

Csikszentmihalyi (1992, p. 17) revela:

[...] desenvolvi uma teoria sobre a experiência do *fluir* – aquele estado no qual as pessoas estão de tal maneira mergulhadas em uma atividade que nada mais parece ter importância. A experiência em si é tão agradável que as pessoas vivenciaríamos mesmo pagando um alto preço pelo simples prazer de senti-la.

Nesse sentido, o que faz com que a experiência seja genuinamente agradável é um estado de consciência que ele chama de “*fluir*”. São momentos que envolvem, muitas vezes, muitos esforços. Mas, a harmonia preciosa entre o corpo, a mente e o espírito, se constitui num investimento que, por si só, vale a pena ser vivido.

Uma experiência de fluxo, ou experiência máxima tem que ser desejada. É preciso fazer com que ela aconteça, e isso não depende unicamente de condições externas favoráveis, mas depende, sobretudo, da vontade interior, do desejo, dos pensamentos e sentimentos, associados a uma ação física ou mental. E preciso, pois, existir ordem na consciência. Csikszentmihalyi afirma que isto acontece primeiro quando a energia psíquica está voltada para o desenvolvimento de certas atividades; segundo, quando as competências e habilidades se encaixam com as oportunidades que surgem.

De acordo com a premissa acima citada, quando se traça metas e objetivos para a vida, estabelece-se ordem na consciência, pois, para realizá-las, requer muita concentração, atenção e energia psíquica. Sentir-se em estado de fluxo é estar por inteiro naquilo que se está fazendo. “E tudo que é inteiro e íntegro é justo, é belo, é saudável e é sagrado” (MORAES, 2003, p. 59).

Percebe-se, assim, que algumas atividades, pela maneira com se apresentam, favorecem aos seus participantes e/ou expectadores atingir um estado mental organizado altamente satisfatório. Essas atividades que fluem têm como função principal oferecer experiências que causam satisfação. Dentre essas atividades, pode-se citar os jogos como atividades que propiciam ultrapassar os limites da experiência comum.

Sobre esse tema, que trata o jogo como atividade que causa satisfação, destaca-se o estudo do antropólogo e psicólogo francês, Roger Caillois que em sua

obra *Les Jeux et Les Hommes* - Os jogos e os homens, publicada em 1958, utiliza a palavra jogo, no sentido mais amplo, pois inclui todas as formas de atividades que causam satisfação.

Caillois (1990) dividiu os jogos, em quatro categorias, conforme o tipo de experiência que oferecem, atribuindo a denominação de: *Agon*, para os jogos que têm como característica principal a competição. Neste, o interesse maior de quem participa é ver reconhecido a sua excelência num determinado domínio; *Alea*, para incluir todos os jogos de azar ou sorte, significando acaso. São os jogos baseados em uma decisão que não depende do jogador, pois não se trata de vencer o adversário, mas ao de aceitar o que o destino impõe, o vencedor será o mais favorecido pela sorte; *Minicry* – mimetismo e simulação, como grupo de atividades em que são criadas realidades alternativas. Referem-se a um envolvimento temporal ilusório, onde a mímica e o disfarce são aspectos importantes. Nestes, os acessórios e brinquedos em miniatura que representam ferramentas, utensílios, símbolos, etc são usados de forma criativa. *Linx*, que significa vertigem, êxtase. É o nome que o autor dá as atividades que alteram a consciência desorganizando a percepção normal. São jogos em que ocorre a busca pela vertigem, pelo êxtase, infligindo à consciência lúdica, uma espécie de transe.

Csikszentmihalyi (1992, p. 111-112) fazendo uso deste esquema de classificação dos jogos definido por Caillois, esclarece que,

Os jogos nos oferecem oportunidades de ultrapassar os limites da experiência comum de quatro maneiras diferentes. Nos jogos agonísticos, o participante precisa aumentar sua aptidão para enfrentar o desafio apresentado pelas habilidades dos adversários. [...] Cada um procura efetivar seu potencial e isso se torna mais fácil quando outros nos forçam a fazer o melhor. [...] a competição melhora a experiência apenas enquanto a atenção está concentrada, antes de tudo na própria atividade. Os jogos aleatórios causam satisfação porque dão à ilusão de controlarmos o futuro inescrutável. [...] a vertigem é a maneira mais direta de alterar a consciência [...] qualquer atividade que transforme o modo como percebemos a realidade causa satisfação [...] o mimetismo nos faz sentir como se fossemos mais do que somos na verdade, através da fantasia, do fingimento e da dissimulação.

Csikszentmihalyi (1992) ressalta que os estudos apontam para a descoberta de que todas as atividades que fluem, envolvendo competição, acaso ou qualquer

outra dimensão da experiência, têm algo em comum, ou seja, a sensação de descoberta, como um sentimento criativo que transporta para uma nova realidade, impulsionado pela busca de um maior desempenho que conduza a estados de consciência inimagináveis, transformando o *self*, tornando-o mais complexo. Conclui, assim, que é no crescimento do *self* que reside à chave para as atividades que fluem.

Por isso mesmo, acredita-se que a consciência pode ser organizada em função de metas e intenções. Nessa concepção fenomenológica, a consciência e a informação intencionalmente ordenada, ou a intenção, é a força que mantém de maneira ordenada a informação que se encontra na consciência. Portanto, controlar a consciência implica em controlar o conjunto de pensamentos e informações presentes na consciência. Nesse caso, para Csikszentmihalyi (1992, p. 45),

A função da consciência é representar a informação sobre o que está acontecendo fora e dentro do organismo de modo que isso possa ser avaliado pelo corpo e este possa agir de acordo. Nesse sentido, ela funciona como uma central informativa que processa sensações, percepções, sentimentos e idéias, estabelecendo prioridades entre os diversos dados [...] aqueles que aceitam o desafio de vir a controlar o que lhes acontece na consciência de fato vivem uma vida mais feliz.

Considerando-se, então, que a informação entra na consciência, ou porque se deseja focalizar nela a atenção, ou por resultar de hábitos de atenção baseados em instruções biológicas ou sociais. A consciência, como já exposto, pode organizar-se em termos de diferentes objetos de interesse que atraem a atenção. A atenção direciona a energia psíquica a alguma “coisa” que desperte interesse e a produção de algo que tenha algum significado. Somente assim, centraliza-se a atenção para atingir metas reais e para desenvolver habilidade apresentadas.

Em vista disso, pode-se afirmar que a maneira como se utiliza a atenção, determina a forma e o conteúdo no modo de viver. Para Csikszentmihalyi, a atenção pode ser pensada como energia psíquica em movimento e a qualidade das experiências depende da maneira de como se direciona essa energia, ou seja, da maneira de como se estrutura a atenção, o que, por sua vez, também depende dos objetivos, dos desafios a serem enfrentados. Nesse caso, para Moraes (2003, p.

63), “depende, assim, do resgate da consciência de inteireza que todo ser humano tem latente dentro de si, pois foi assim que ele foi criado”.

Cabe frisar que nas situações em que a atenção pode ser livremente investida para alcançar metas pessoais, porque não existe desordem a ser corrigida, nem qualquer ameaça contra a qual o *Self* precisa defender-se, vivencia-se uma experiência do fluir, uma experiência máxima.

É o que confirmam as pesquisas de Csikszentmihalyi ao demonstrar que as pessoas que alcançam esse estado de fluxo, desenvolvem um *self* mais confiante e mais forte, porque uma quantidade maior de sua energia psíquica foi investida com sucesso em metas que ela própria decidiu atingir, restaurando sua inteireza, possibilitando a integração consigo mesmo e com os outros, melhorando a qualidade de vida, sentindo-se único e capaz de oferecer sua contribuição à humanidade.

Além disso, essas pesquisas demonstram, também, que a vivência desse processo não depende diretamente dos outros, mais sim de como se percebe a vida e a si mesmo. Quando se supera um desafio, quando se cria alguma coisa, se cresce e se muda interiormente, sente-se prazer, alegria, satisfação. “Todas as pessoas repartem sua limitada atenção, focalizando-a intencionalmente, como um raio de energia [...] ou dispensando-a em movimentos aleatórios e vagos” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 57).

Constata-se que Moraes (2003, p. 66) concorda com Csikszentmihalyi na idéia de que para melhorar a vida é preciso melhorar a qualidade das experiências e extrapola este pensamento afirmando que “[...] para reencantar a educação é preciso transformar a qualidade das experiências de aprendizagem, fazer com que elas deixem de conspirar contra a inteireza humana”.

Mas, quais elementos e condições devem estar presentes para que aconteça uma experiência máxima, que permita desfrutar da dinâmica do fluxo de energia criativa? Busca-se, mais uma vez, nos estudos de Csikszentmihalyi (1992, 1999) respostas a esta questão. Para ele, as atividades que fluem têm como função principal oferecer experiências que causam satisfação, que elas são criadas para tornar a experiência máxima mais fácil de ser atingida. O pesquisador identifica condições que constituem uma experiência de fluxo. Nesse sentido, Moraes (2003) organiza de forma muito clara os oito elementos ou condições apresentados pelo autor ao longo de sua obra.



A primeira condição identificada indica que a atividade deve ser *desafiadora* e que este desafio deve estar em equilíbrio com a capacidade da pessoa para desenvolvê-la e as condições externas apresentadas. A experiência máxima ocorre na seqüência das tarefas a serem enfrentadas, existindo pelo menos uma possibilidade de êxito de alcançar a meta estabelecida e regulamentada por normas. Essa atividade requer emprego de energia psíquica e pode ser realizada mediante o desenvolvimento de habilidades adequadas.

A segunda condição é a *integração entre ação e consciência*. A atividade exige concentração e atenção. Estando em fluxo, a sensação é que o movimento se realiza de maneira quase automática e deseja-se que a atividades dure por muito tempo. Em fluxo, deixa-se estar consciente de si mesmo, como um ser separado das ações que realiza, numa deliciosa sensação de estar flutuando ao perceber que se avança na tarefa. A mente divaga. Não se pensa em outra coisa. Fluí-se para que o fluxo não pare e a realimentação decorre da própria atividade. Cada avanço, cada conquista permite que o fluxo se mantenha em movimento.

A atividade deve envolver *metas claras e prover retroalimentação* imediata (feedback), são a terceira e quarta condições. A evolução do processo vivenciado e o fato de que tudo está se desenvolvendo bem é realimentador e gratificante, implicando em satisfação e prazer à medida que se avança. Muitas vezes, este processo requer esforço físico e mental muito disciplinado e intenso.

A quinta condição, ou elemento importante envolvido nesse tipo de experiência é o *grau de concentração* requerido pela tarefa. A concentração é tão intensa e direcionada para o que se está vivenciando que não há espaço, na mente, para informações que não sejam relevantes. Uma meta bem estruturada exige muita concentração, exige ordem na consciência, eliminando as interferências que possam causar desordem psíquica em nossa consciência.

Tudo isto exige *controle do processo*, sexta condição, significa ter o comando da própria atividade, os domínios das variáveis que podem impedir ou não a realização do trabalho. "O que dá prazer não é o sentimento de controle do processo, mas o sentimento de exercer esse controle em situações difíceis" (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.39).

A sétima e não menos condição importante está relacionada à *perda da autoconsciência* que, para o autor, significa o esquecimento de si mesmo na execução da tarefa, não sobrando energia para pensar no passado ou no futuro ou

em qualquer outro fator temporalmente desconectado da atividade que está sendo realizada. Experimenta-se uma sensação de pertencimento ao mundo acompanhado de um sentimento de comunhão e de integração consigo mesmo, com outros e com o entorno, a sensação de estar em fluxo, vivenciando algo que faz transcender.

A oitava condição é identificada como a *transformação da noção da passagem do tempo*. Fica-se tão absortos e concentrados na atividade que se esta vivenciando, que o tempo transcorre de maneira irregular em termos de minutos e horas e torna-se irrelevante diante do ritmo da própria atividade.

Sob essa ótica, verifica-se que uma atividade para ser vivenciada de forma agradável, dependerá das condições e habilidades a serem desenvolvidas, das regras a serem respeitadas, dos desafios e metas a serem superados e da maneira como ocorre a realimentação do processo. Dependerá, também, da capacidade de interação com as oportunidades externas de forma equilibrada com as competências internas.

Quando o indivíduo se envolve em uma atividade por prazer, está brincando. A atividade lúdica, nesse caso, produz um corpo feliz. Rubem Alves, educador-sonhador, ressalta que parte da tarefa da educação é ensinar a pensar, que a inteligência instrumental precisa ser educada, isto é necessário, mas não suficiente, precisamos educar a sensibilidade, também. Sobre isso, Alves (2002, p. 114) assegura que:

Os meios não bastam para nos trazer prazer e alegria – que são o sentido da vida. Para isso é preciso que a sensibilidade seja educada [...] no corpo de cada aluno se encontram adormecidos os sentidos [...] é preciso despertá-los, para que sua capacidade de sentir prazer se expanda.

Portanto, é preciso saber ver a vida. O corpo vê, pensa e inventa em virtude da necessidade de viver. Cabe lembrar que o amor não é ensinado, é vivido. É preciso sentir o amor para se saber amar. Maturana e Rezepka (2000) observam que só o amor expande a inteligência. O amor é concebido como um fenômeno da natureza é uma forma do ser humano exercer sua própria condição humana.

No processo formativo, esse fenômeno possibilita um olhar amoroso para si, para o outro e para o mundo. Crê-se que o ser humano é capaz de perceber a estrutura do seu próprio pensamento, o olhar para si mesmo, o auto-observar-se.

Para Mariotti (2002, p. 24) essa auto-observação “é uma das formas de iniciar o processo de autoconhecimento” e, ainda, que “grande parte do processo de autoconhecimento consiste em localizar as fraquezas do ego e aprender a lidar com elas”.

Assim, diante dos fundamentos teóricos sobre o fluir da humanescência na formação de professores delineados, verifica-se que se trata de uma formação humana que possibilita o processo de construção e reconstrução de si, num constante reinventar-se referendado no amor, na brincadeira, na alegria. Uma formação humana autopoiética, que na Base de Pesquisa Corporeidade e Educação BACOR/ UFRN denomina-se ludopoiética, pois considera o lúdico como um fenômeno do ser vivo e, como tal, um fenômeno autopoiético, de autoprodução da ludicidade, fundamental para a vida.

Uma formação autopoiética, defendida neste estudo, como sistema ludopoiético, que se baseia nas categorias da *autotelia* – propriedade que determina as escolhas pessoais, a implicabilidade do ser e a sensibilidade frente as suas necessidades e as necessidades do outro; da *autodelimitação* – noção de espaço e da passagem do tempo determinado pelo próprio ser, respeito à individualidade, a autonomia e independência de escolha; da *autoconectividade* – do envolvimento e implicabilidade do ser consigo mesmo, do saber relacionar-se, conectando-se com o outro e com o mundo; *autovalia* – autovalor atribuído pelo próprio ser as suas escolhas, auto-estima, motivação para a alegria de viver; da *autofruição* – auto-realização, desejo pessoal de vivenciar a alegria, o prazer, a felicidade.

Ressalta-se que a metodologia utilizada nesta pesquisa dar-se-á pela a abordagem qualitativa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, fundamental para as descrições e análise dos fenômenos observados, através das narrativas dos sentimentos e reflexões dos atores da pesquisa, mostrando como estes fenômenos ganham significado aos olhos do pesquisador e dos pesquisados, tema a ser discutido no próximo capítulo.

### 3 O FLUIR DO PERCURSO METODOLÓGICO HUMANESCENTE

*Dentro de nós está tudo o que fora nos falta.  
Sentir e pensar são os meus dois olhos, meus dois  
ouvidos, minhas mãos, o meu Eu completo.*

SATURNINO DE LA TORRE

De acordo com as considerações que se fez sobre a formação e o fluir da humanescência na formação de professores, apresenta-se, nas seções deste capítulo, os aspectos teóricos e concepções pertinentes que fundamentam a metodologia adotada, em face de sua abordagem qualitativa e fenomenológica, contextualizando o pesquisador e o contexto da pesquisa, o grupo investigado, os instrumentos e a geração dos dados, bem como os critérios de análise e interpretação dos dados.

A abordagem qualitativa nasceu da inquietação de cientistas sociais sobre o modelo de investigação das ciências físicas e naturais, com perspectivas positivistas de conhecimento, pois questionavam se esta deveria continuar servindo de modelo para os estudos dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 2001). Ou seja, tem sua origem em várias disciplinas, entre elas a sociologia que, nos Estados Unidos, por volta do século XIX, se volta para a investigação social, com fortes denúncias de corrupção na gestão e nas condições de miséria da vida urbana. Os métodos utilizados eram os da observação participante. Observava-se as ações dos sujeitos, no seu trabalho, nas horas de lazer, na igreja, na escola. A base do processo investigativo estava na descrição detalhada da vida das famílias de trabalhadores.

Segundo André (2001), estudiosos como Ditley, Weber e outros, contribuíram significativamente para a consolidação desta abordagem, propondo uma metodologia diferente e capaz de atender à complexidade e ao dinamismo dos fenômenos humanos e sociais, destacando a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas ações, na perspectiva do conhecimento chamado idealista-subjetivista ou fenomenológico, que valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo, opondo-se a visão empirista da ciência.

Optou-se, em face do exposto, pela a abordagem qualitativa de pesquisa, explícita na seção seguinte, por se compreender que, dessa forma, pode-se obter

descrições detalhadas de fenômenos e comportamentos, através de citações diretas dos atores da pesquisa sobre suas experiências nos registros escritos, o que possibilita, a geração de dados com maior riqueza de detalhes e profundidade, bem como, as interações entre pesquisador e atores da pesquisa.

### 3.1 ABORDAGENS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O uso da abordagem qualitativa, como já expresso anteriormente, mesmo sendo em outras áreas de grande tradição, em educação é relativamente recente, pois tem seu início por volta dos anos 70. Crê-se que pode-se melhor compreendê-la a partir do olhar sobre suas características, delimitadas em suas raízes teóricas.

Sendo assim, em primeiro lugar, enfatiza-se que a investigação qualitativa apresenta cinco características que podem estar ou não, integralmente presentes nos estudos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), são estas as características:

1- A fonte direta de dados é o ambiente natural onde a pesquisa acontece pelo contato direto, possibilitando ao pesquisador reunir dados. Caminha-se pelos locais de estudo, as ações são observadas no seu ambiente natural de ocorrência;

2 - A investigação qualitativa é descritiva. Os dados coletados e analisados são em forma de palavras e ou imagens para narrar determinada situação ou visão de mundo;

3 - O pesquisador dessa abordagem interessa-se mais pelo processo, e não com o resultado final;

4 - A preocupação do pesquisador qualitativo não está no recolhimento dos dados para confirmar hipóteses, mas constroem de acordo com o que coletam;

5 - O significado é de importância vital nesse tipo de abordagem. O pesquisador está interessado na dinâmica interna, no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Nesta perspectiva, percebe-se, como sendo fundamental para as descrições e análise dos fenômenos observados, as narrativas dos sentimentos e reflexões dos atores da pesquisa, mostrando como estes fenômenos ganham significado aos olhos do pesquisador e dos pesquisados.

Em segundo lugar, ressalta-se que a investigação qualitativa é uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia na qual estão presentes o interacionismo simbólico, a etnometodologia e a etnografia. Nesse sentido, André (2001, p.18) conclui que,

É, portanto, a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as idéias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia.

A máxima fenomenológica é “*ir-à-coisa-mesma*” e não a conceitos ou a idéias que tratam da coisa. É preciso ir ao sujeito que percebe e perguntar o que faz sentido para ele, tendo como meta a compreensão do fenômeno investigado. O sujeito, ao expor aquilo que faz sentido, relata e descreve o percebido. A abordagem fenomenológica, portanto, trabalha com o que faz sentido para o sujeito, com o qualitativo, como o fenômeno é percebido e manifesto. Trabalha também com o que se apresenta como significativo ou relevante no contexto no qual a percepção e a manifestação ocorrem (BICUDO, 2000).

Na leitura dessas descrições, por meio da interrogação, destacam-se as Unidades de Significado, que devem ser analisadas individualmente. Unidades de Significado são unidades da descrição ou dos textos que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada. Na metodologia de pesquisa de base fenomenológica o material para a análise é constituído das descrições das situações vividas (BICUDO, 2000).

Os pontos até aqui destacados, mostram alguns aspectos que caracterizam uma prática de pesquisa que requer do pesquisador e dos atores pesquisados uma postura aberta e de entrega, por permitir penetrar nas dimensões da vida social, acadêmica, afetiva, imaginária e espiritual dos participantes.

Em Bardin (1995) encontram-se as técnicas de análise de conteúdo, para trabalhar os dados gerados nessa pesquisa, através das narrativas.

Bardin (1995, p. 9) situa a análise de conteúdo, no plano epistemológico, como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação oscila entre os dois pólos de rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Compreende-se, pois, que a análise de conteúdo é um método empírico, constituído de um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Moscovici e Henry citados por Bardin (1995, p. 33), dizem “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

Neste sentido, a análise não se limita ao conteúdo, pois toma em consideração o continente, ou seja, tudo o que contém nas narrativas, os “elementos de significação” (BARDIN, 1995, p. 37) que, nesta pesquisa, localizam-se nas emoções, sentimentos e reflexões provocadas pelo que foi experienciado nas aulas da disciplina Educação Física, a partir das Vivências Corporais Humanescas e do Jogo de Areia/Sandplay, registradas no “Diário do Ser Sensível”.

Bardin (1995, p. 95), apresenta as fases da análise de conteúdo, organizadas em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. Na fase de pré-análise, o procedimento proposto é realizar a “leitura flutuante” (BARDIN, 1995) sobre todos os dados produzidos.

Para dar conta da fase de exploração do material, do tratamento dos resultados, da inferência e interpretação, recorre-se a técnica de análise de entrevistas narrativas proposta por Bauer e Gaskell (2002), cujo procedimento analítico, a partir da temática, requer a construção de um referencial de codificação. Sendo assim, o procedimento é gradual possibilitando a elaboração do texto qualitativo. As unidades do texto são progressivamente organizadas em duas ou três rodadas de séries de paráfrases (BAUER; GASKELL, 2002).

Ao proceder à análise interpretativa pretende-se a fusão dos horizontes da pesquisadora com dos atores/colaboradores da pesquisa, através da interpretação sobre o que eles pensam e sentem. Isso permite a interpretação do sentido das palavras (hermenêutica), através da observação semântica dos sentidos. Para tanto, as narrativas (textos) são organizadas em dois ou três quadros. No primeiro, a transcrição; no segundo, as paráfrases; e, no terceiro quadro, caso ainda seja

necessário, as palavras-chave. As reduções operam com generalizações e condensação de sentido, estabelecendo-se um sistema de categorias, surgindo assim um novo quadro codificado, que é interpretado e fundamentado.

Ressalta-se, por fim, que as narrativas são, geralmente, repletas de informações. É preciso lê-las repetidas vezes para então perceber as primeiras recorrências, observando-as mais vezes para compor as “unidades de significação” (BARDIN, 1995), pois as unidades de significação, ou unidades de registro, dão as pistas para das palavras-chave ou palavras-tema, possibilitando as primeiras interpretações.

Para melhor explicitar essa ação da pesquisadora, faz-se necessário identificá-la no contexto da pesquisa, no sentido de fazer-se conhecer e dar a conhecer os caminhos trilhados na educação, especificamente, como professora formadora da disciplina Educação Física e como membro da Linha de Pesquisa Corporeidade e Educação, do Programa de Pós-Graduação da UFRN.

### 3.2 O PESQUISADOR E O CONTEXTO DA PESQUISA

A escolha profissional da pesquisadora, no caminho da educação e, especificamente, da Educação Física, tem como referência, as experiências de satisfação corporalizadas na infância, momentos de vida, de magia, de ludicidade, com liberdade de fazer e de sentir, na alegria do brincar. Assim como, momentos fundamentais de sua formação que apontaram para a busca de ações e reflexões sobre a melhor maneira de sentir e bem viver a vida, suscitando o desejo do ensinar brincando, com o intuito de não esquecer os fundamentos do amar e do brincar tão essenciais ao ser humano (MATURANA; ZÖLLER, 2004).

Muitos desafios foram enfrentados, pois optar por uma ação transformadora exigiu e exige perseverança, ousadia, amorosidade e estudo. O trabalho, cuja natureza lembra um jogo, é complexo como a vida. No entanto, convicta da necessidade de educar para o desenvolvimento das inteligências e da personalidade e, sobretudo, para a “escuta dos sentimentos”, num espaço amoroso de aceitação e cooperação a fez caminhar pela trilha da educação, em todos os níveis.



Mas, foi na formação de professores, através do Curso Normal Superior, do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, como professora formadora da disciplina Educação Física e como membro da Linha e Base de Pesquisa Corporeidade e Educação- BACOR, do Programa de Pós-Graduação da UFRN, que encontrou terreno fértil para vivenciar e discutir suas crenças, valores e inquietações perante o ato de ensinar, de perceber o mundo e a essência humana.

Neste cenário, aflorou o desejo de provocar os alunos, professores em formação, para que despertassem suas inteligências, num processo de expansão de sua essência humana, irradiando sua luz interior, sua energia psíquica, construindo novos saberes na perspectiva humanescente do Ser e do Conviver e assim melhor viver a vida da educação, que é a própria vida (CAVALCANTI, 2005).

Para alcançar esse objetivo, alguns princípios nortearam a sua ação educativa e investigativa que tomou a corporeidade como fonte geradora da humanescência, na construção de uma Pedagogia Vivencial Humanescente, para investir numa formação que parte do próprio sujeito e de sua vivência e que se sustenta nos princípios da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade, na perspectiva de possibilitar a formação para toda a vida.

Assim, tomando como referência princípios que se fazem presentes também no programa da disciplina (Anexo A), foi utilizado o Jogo de Areia/Sandplay como ferramenta metodológica e técnica que possibilita decifrar os momentos de experiências de fluxo corporalizados a partir das Vivências Corporais Humanescentes - VCH, qualificadas como um conjunto de atividades vivenciais de autoconhecimento, experienciadas em situações reais ou simbólicas, através de jogos, de brincadeiras, e de seminários, como estratégias metodológicas no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina Educação Física, na formação de professores.

O Jogo de Areia/Sandplay e as Vivências Corporais Humanescentes - VCH foram trabalhados em ambientes cuidadosamente preparados, no espaço da sala de aula ou fora dela. Visam decifrar e favorecer experiências de fluxo, captando e valorizando a sensibilidade, as emoções, os sentimentos e afetos revelados ao experienciar o fluxo, da criatividade e ludicidade no envolvimento e entusiasmo de viver a vida e o exercício da docência.

Nesse sentido, para dar conta desta ação educativa e investigativa foi oportunizado o Jogo de Areia/Sandplay e criadas sete Vivências Corporais

Humanescentes, cuja descrição metodológica encontra-se no Anexo B, além disso, foram selecionados os atores da pesquisa, alunos, professores em formação, do terceiro período do Curso Normal Superior, apresentados na seção seguinte.

### 3.3 OS ATORES PARTICIPANTES DO ESTUDO

Entre trinta e oito alunos, professores em formação, das turmas 2006.2, do turno noturno, do Curso Normal Superior, no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, que em 2007.2, período dedicado à geração de dados desta pesquisa, cursavam o terceiro período, dezoito foram selecionados como atores colaboradores nessa pesquisa.

Para esta seleção, levou-se em consideração 100% da presença às aulas e a realização das tarefas, bem como os dados gerados, através de uma ficha de identificação, para caracterizar o grupo pesquisado em aspectos que considerou importante, tais como: atores (iniciais dos nomes), identificação (código de numeração criado para esse fim), idade, sexo, função, local de trabalho, tempo de trabalho na educação e por que o Curso Normal Superior. Isso para orientar a organização dos documentos, narrativas do Diário do Ser Sensível, e identificação das caixas de areia utilizadas como recurso material do Jogo de Areia/ Sandplay,

O conjunto de informações geradas permitiu concluir os seguintes resultados: Com relação às idades dos atores colaboradores da pesquisa agrupamos em três faixas etárias. Observou-se uma maior concentração na faixa entre 27 e 34 anos, correspondendo a 50% do total. Quanto ao gênero, do universo de 18 atores da pesquisa, 74% são do sexo feminino e 3,6% do masculino.

No tocante ao número de pesquisados, de acordo com a idade/gênero, pelo o que se observou, quase 70% dos atores colaboradores da pesquisa trabalham na educação a sete anos, e 98% desempenham suas funções em escolas públicas do estado e municípios do RN, sendo, neste universo, 5 professores atuantes em salas de aula da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Por último, as respostas à pergunta do por que o Curso Normal Superior revelaram que quase 50% buscaram este curso pelo desejo de se tornar

efetivamente um educador com atuação em sala de aula da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, clientela a que se destina o Curso Normal Superior. Um percentual bastante significativo revela ainda, a busca no curso superior, de qualificação profissional.

Outro dado relevante foi observado nas narrativas contidas nos registros escritos dos atores colaboradores da pesquisa, no que se refere à dedicação desses profissionais para desenvolverem suas atividades acadêmicas, no turno noturno, após, em sua grande maioria, dois turnos de trabalho dedicados as suas funções como trabalhadores da educação.

Além da ficha de identificação citada, foram utilizados outros instrumentos de geração de dados, quais sejam: o Diário do Ser Sensível, o Jogo de Areia/ Sandplay e o Portfólio dos alunos, temas das seções subsequentes.

### 3.4 OS INSTRUMENTOS E A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Adota-se, como instrumentos para a geração dos dados necessários a essa pesquisa, o Diário do Ser Sensível, o Jogo de Areia/ Sandplay e o Portfólio dos alunos, explicitados nas sub-seções abaixo delimitadas.

#### 3.4.1 Diário do Ser Sensível

O diário situa-se no contexto metodológico de uma investigação qualitativa, como instrumento de acesso ao pensamento e à ação do sujeito investigado. Neste caso, do aluno, professor em formação, do Curso Normal Superior, do Instituto Kennedy.

Nessa pesquisa, identifica-se o diário como narrativa reflexiva e introspectiva, pois o conteúdo do diário se volta sobre nós mesmos, nossos pensamentos, sentimentos, vivências, etc. É possível, ainda, identificar na

classificação estabelecida por Zabalza (2004) a modalidade da narração criativa e poética, pois possibilita a imaginar e a recriar as situações que são narradas.



Foto 1: Diários do Ser Sensível  
Fonte: arquivo pessoal

Zabalza (1994, 2004) aponta o diário como instrumento de pesquisa e como recurso dialético de reflexão pessoal e desenvolvimento acadêmico, e destaca como referência os trabalhos de Yinger e Clark (1985); Holly (1989) e muitos outros que tratam da importância dos documentos pessoais no estudo qualitativo das realidades humanas e sociais. Documentos pessoais, nesta perspectiva, referem-se às biografias, autobiografias, histórias de vida, diários.

Na discussão sobre as diversas modalidades de diários, Zabalza (2004) apóia-se nos estudos de Holly que apresenta uma diferenciação entre os diversos tipos de diários quanto à modalidade de narração que é empregada. Além desse, cita Hernandez (1986) que na perspectiva da sociologia atribui aos documentos pessoais um valor instrumental que reside na capacidade de reproduzir a vivência concreta por meio da experiência acumulada.

Em face disso, optou-se pelo uso do diário como instrumento da pesquisa pela necessidade de oferecer aos alunos, atores colaboradores da pesquisa, um meio para descrevem e expressarem, através da escrita, a versão da sua própria atuação e o significado das VCH, por se acreditar que o relato das ações desenvolvidas é próximo, é vivido, é imediato, é real, é experienciado, é sentido.

São emoções, sentimentos e reflexões que o momento vivido permite revelar e revelar-se.

Dessa forma, reforça-se essa intenção nos argumentos de Zabalza (2004, p. 42) quando revela o sentido dado ao diário como “recurso para se chegar ao pensamento do professor”, ao que acrescento as emoções e aos sentimentos, numa dimensão que o torna um instrumento de grande potencial expressivo, pois requer a escrita, o que implica na reflexão e na expressão.

Da mesma forma, compreende-se que para desenvolver a narração escrita, o escritor faz, pensa, lida com imagens, simultaneamente, e, em interação trabalham os olhos, as mãos e as idéias. Neste sentido, Zabalza (2004, p. 23) chama a atenção para o que considera Yinger (1985) quanto à clássica teoria dos hemisférios cerebrais, lembrando que ambos os hemisférios participam na tarefa de escrever,

um no processo de recriação da experiência em que intervêm as emoções e a intuição; o outro, no processo de organização dessa experiência em uma mensagem estruturada, isto é, na produção da síntese, do pensamento simbólico, da percepção de conjunto, etc.

Zabalza (2004) dedica mais de um capítulo de sua obra para tratar da metodologia e dos critérios de credibilidade do uso do diário como recurso de pesquisa, ressaltando que os diários permitem desenvolver todo o conjunto de operações que implica a pesquisa, tais como: o recolhimento de informações significativas ao processo e as particulares circunstâncias em que ocorre; descreve fatos ou momentos parciais; identifica problemas ou assuntos; permite imaginar implícita ou explicitamente soluções, hipóteses explicativas; o próprio texto do diário pode ser tratado como um objeto de pesquisa a que são aplicáveis técnicas de análise.

Para a utilização do diário como instrumento de expressão e de reflexão propôs-se inicialmente, o seu uso em um clima de prazerosidade, entregando-o aos alunos, atores/colaboradores da pesquisa, como um presente, nomeando-o “Diário do Ser Sensível”. Em seguida, foi sugerido que a primeira escrita deveria atender a reflexão – Quem sou eu?

É importante lembrar que, nesse momento inicial estava presente a preocupação com a possibilidade de rejeição a este tipo de recurso, uma vez que

teriam que desvelar os próprios pensamentos e sentimentos dentro de um contexto de pesquisa e avaliação, Por isso, ressaltou-se a importância da participação efetiva nesta experiência, uma vez que os tornavam pesquisadores de si mesmos, e possibilitaria certo distanciamento da ação e do olhar as coisas e a si mesmos, em perspectiva, e permitiria pensar, planejar, revisitar suas ações e seus sentimentos, além de propiciar à professora e pesquisadora um feedback dessas ações (ZABALZA, 2004).

Procurou-se, então, seduzi-los e animá-los a utilizarem o diário. Considerou-se que a escrita implicava em continuidade, esforço narrativo e constância, diante disto, foi acordado que essa aconteceria sempre que sentissem necessidade, mas que, impreterivelmente, teriam que escrever após cada VCH experienciada na aula. Para tanto, foi disponibilizado tempo suficiente. Por outro lado, sabia-se das dificuldades lingüísticas que alguns teriam para construir os episódios carregados de vida, de emoção, de alegria, de euforia e, possivelmente, de medo e de frustração.

Assim, a fim de facilitar este esforço, foram formuladas, inicialmente, três perguntas: como me sentia quando cheguei aqui, hoje? O que senti durante a vivência? Como estou me sentindo agora? Nas primeiras narrativas, percebeu-se o registro de diferentes sensações. Então, após a quinta VCH, acrescentou-se a seguinte indagação: o que lhe provocou tais sensações?

Estes registros podem ser observados no anexo C das narrativas do Diário do Ser Sensível e no anexo D das narrativas dos cenários construídos no Jogo de Areia/ Sandplay.

As narrativas contidas no diário do Ser Sensível, constituíram-se em instrumentos para análise e interpretação das condições e repercussões dessas práticas no processo de formação humana destes alunos, que atuam ou pretendem atuar profissionalmente como educador.

### **3.4.2 Jogo de Areia/ Sandplay**

O uso do Jogo de Areia/Sandplay como estratégia metodológica, tanto na ação educativa quanto para a abordagem fenomenológica investigativa constitui-se

em ferramenta pedagógica que possibilita melhor interpretar as construções imagéticas da memória lúdica nas experiências de fluxo vivenciadas nas aulas de Educação Física do Curso Normal Superior, no Instituto Kennedy.

Este jogo tem origem no contexto da psicoterapia como instrumento criativo para apoiar as intervenções que objetivam o processo de individuação. Como método terapêutico foi desenvolvido por Dora Kalff a partir da “*World Technique*” de Margaret Lowenfeld. A caixa de areia, conhecida como Sandtray é revestida internamente com plástico ou metal azul, de modo a se tornar impermeabilizada para permitir o uso de areia e água para a modelagem. Para a construção dos cenários nas caixas de areia uma coleção de miniaturas é disponibilizada (AMMANN, 2004).

A utilização do Jogo de Areia/Sandplay, nesta pesquisa, consiste na construção imagética de cenários que resgatam a memória lúdica, objetivando identificar as condições vivenciais que favorecem o fluir humanescente a partir das Vivências Corporais Humanescentes oportunizadas nas aulas de Educação Física, no processo de formação de professores, captando as emoções, os sentimentos e afetos, revelados ao experienciar o processo de expansão da essência humana, da criatividade e ludicidade.

A caixa de areia usada neste trabalho foi apresentada no tamanho de 25x40x8 cm, com uma camada de mais ou menos 2 cm de areia. Foram utilizadas miniaturas variadas e diversos materiais que possibilitassem outras criações. As mãos são mediadoras entre espírito e matéria, entre imaginação e criação (AMMANN, 2002).

Nesta técnica, o sujeito é percebido integralmente: corpo, alma e espírito, sendo dotado de sentimentos e sentidos a serem descobertos e explorados. É uma técnica que não requer do sujeito habilidades especiais, sendo por isso altamente atraente para aqueles que dela fazem uso (AMMANN, 2002). Trata-se de um momento construtivo em que a criação flui.

No que se refere à metodologia, esta foi organizada a partir de uma aula iniciada com uma Vivência Corporal Humanescente, com o Jogo “O Desabrochar da Flor” (Anexo B), como momento de sensibilização para o Sandplay, que seria proposto logo em seguida.

Após vivenciarem o jogo, a sala foi ambientada para o momento seguinte. Retângulos coloridos de TNT foram colocados no chão como suporte para as caixas

de areia. Cada participante escolheu a cor do TNT e sentou-se ao lado da caixa. No centro da sala foram colocados à disposição de todos, uma grande quantidade de miniaturas e outros objetos, ferramentas para a construção dos cenários. Em seguida, lançou-se o seguinte questionamento: que momentos experienciados nas VCH, oportunizados nas aulas de Educação Física, foram mais significativos para você?

Os alunos, individualmente, bastante envolvidos, construíram seus cenários. Após um tempo de mais ou menos 40 minutos, todos os cenários foram fotografados pela pesquisadora e cada um dos participantes descreveu sua representação simbólica, relatando suas criações entusiasmados, felizes e satisfeitos.

É importante lembrar que o uso desta estratégia educativa como técnica de pesquisa tem sido bastante estudada e experienciada por educadores-pesquisadores da Base de Pesquisa Corporeidade e Educação-BACOR/PPGED/UFRN.

### **3.4.3 Portfólio**

O Portfólio é um instrumento de avaliação e auto-avaliação, utilizado como estratégia metodológica no Curso Normal Superior do Instituto Kennedy – IFESP, elaborado ao longo do curso, a cada semestre.

De acordo com a Resolução do Conselho Científico Pedagógico Nº 1 de 03 de março de 2004, constante do Projeto Pedagógico para o Curso Normal Superior, o Portfólio:

[...] é considerado um trabalho autônomo realizado pelo aluno sob a orientação dos professores formadores; consiste produção, seleção e sistematização dos registros dos estudos acadêmicos e relatório das atividades práticas desenvolvidas durante o curso; é um trabalho de autocrítica e de reflexão sobre o processo de formação, das aprendizagens realizadas [...]; é um instrumento de auto-avaliação (IFESP, 2004).

Como instrumento de coleta de dados desta pesquisa, busca-se nos Portfólios III dos alunos, professores em formação e atores dessa pesquisa, as narrativas que se referem às contribuições da disciplina Educação Física para o



processo de formação e repercussões da vivência do fluir humanescente. Organiza-se as narrativas encontradas, transcrevendo-as para compor o Documento 3 de análise e interpretação (Anexo E).

Assim, após a vivência e a utilização dos instrumentos para a geração de dados, parte-se para a análise e interpretação desses dados, em função das técnicas utilizadas.

### 3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e a interpretação dos dados obtidos dar-se-á a partir do corpus da pesquisa, constituído dos cenários construídos no Jogo de Areia/Sandplay e das narrativas, organizada em documentos. O primeiro documento contém as narrativas do Diário do Ser Sensível. No segundo, as impressões e descrição dos cenários produzidos no Jogo de Areia/Sandplay. No terceiro, as narrativas sobre a disciplina Educação Física, presentes no Portfólio III, do Curso Normal Superior, dos atores/colaboradores desta pesquisa.

Sobre o material gerado pelos instrumentos da pesquisa fez-se a análise, ou seja, a ordenação dos elementos de significação. Os “elementos de significação” (BARDIN, 1995, p. 37) que aos olhos desta investigação são as emoções, os sentimentos e as reflexões sobre o experienciado nas Vivências Corporais Humanescentes, que tem por objetivo possibilitar a análise e a interpretação das condições e das repercussões do fluir humanescente no processo de formação humana dos alunos, professores em formação, em função da metodologia utilizada e da fenomenologia observada.

Esta é uma das interpretações possíveis, sabendo-se que muitas outras possibilidades de análise e interpretação podem ocorrer a partir do olhar de outros observadores.

A primeira etapa de análise e interpretação dos dados da pesquisa caracterizou-se como um momento bastante especial, desafiante e cheio de ansiedade. Grande foi a expectativa e várias as interrogações que surgiram bem como a curiosidade sobre o que emergiria da investigação para poder fechar o círculo sobre o problema lançado diante dos dados empíricos. Desse modo, analisou-se e interpretou-se em busca das respostas às questões da pesquisa,

numa relação direta entre a teoria estudada e a prática vivenciada para, enfim, concluí-la.

Para dar conta da fase de exploração do material no tocante ao tratamento dos resultados e sua interpretação, recorreu-se à técnica de análise de entrevistas narrativas proposta por Bauer e Gaskell (2002). Em decorrência disso, as condições que favoreceram a vivência do *fluir humanescente* foram analisadas e interpretadas a partir de dois aspectos: o metodológico e o fenomenológico.

Considerando-se estes dois aspectos, as condições foram categorizadas mediante “Unidades de Significação” (BARDIN, 1995), ou categorias temáticas que, ao olhar da pesquisadora, foram organizadas em *condições do ambiente, condições da vivência e repercussões do fluir humanescente*.

Nesse sentido, nas fases de pré-análise e da análise de conteúdo, da exploração do material, do tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação (BARDIN, 1995), teve-se o cuidado para que os procedimentos não se tornassem autoritários, mas que permitissem construir, (re)construir e até mesmo desconstruir, à medida em que se arquitetava a análise.

O primeiro procedimento adotado foi o de realizar a “leitura flutuante” (BARDIN, 1995) sobre todos os dados produzidos, estabelecendo contato com as narrativas a serem analisadas. Em seguida, procedeu-se uma leitura exaustiva, um mergulho profundo sobre o conteúdo a ser explorado.

Assim, as narrativas, em um total de cinquenta e quatro, correspondente aos três instrumentos de análise elaborados por dezoito atores/colaboradores da pesquisa foram, primeiramente, transcritas na íntegra e organizadas em três documentos distintos:

Narrativas do DSS/ Diário do Ser Sensível (Anexo C)

Narrativas dos cenários construídos no Jogo de Areia/ Sandplay (Anexo D)

Narrativas do Portfólio (Anexo E)

Em seguida, após várias leituras, a partir de uma análise temática e construção de um referencial de codificação, gradualmente, realizou-se a interpretação das palavras expressas nas narrativas em busca dos elementos que evidenciassem as condições que favorecem a vivência do *fluir humanescente*, bem como os aspectos que revelassem as repercussões mais significativas do *fluir* para a vida pessoal e profissional de cada ator da pesquisa. Dessa forma, as narrativas,

repletas de informações, foram lidas repetidas vezes para compor o quadro das “unidades de significação” (BARDIN, 1995), das condições e das repercussões, ou seja, as categorias de análise.

Ressalta-se que, nesta segunda etapa da análise, compreendeu-se que a professora torna-se verdadeiramente pesquisadora de si e do outro, descobrindo o prazer de mergulhar fundo nestas narrativas, inclusive por ter vivenciado os momentos que possibilitaram o registro, o que permitiu perceber-se como ser aprendente que realiza e proporciona o autoconhecimento.

Na seqüência, diante das narrativas, decidiu-se especificar melhor as condições e as repercussões. Para clarificar essas categorias, organizou-se um quadro elencando todos os elementos identificados anteriormente nos três documentos como condições e outro como as repercussões. No entanto, percebeu-se muitas palavras com significados semelhantes, havendo a necessidade de reorganizá-las de forma a tornar mais visível as condições apontadas nas narrativas.

Elaborou-se, então, o quadro das Unidades de Significação, organizadas em unidades de texto (BAUER; GASKELL, 2002), com paráfrases ou palavras chaves. Quais sejam: Unidades de Significação das Condições do Ambiente para o Fluir; das Condições das Vivências Corporais Humanescentes e das Repercussões do Fluir Humanescente (Anexo F).

No próximo capítulo far-se-á a análise e a discussão sobre as narrativas, na tentativa de desvelar as condições e as repercussões da vivência do fluir humanescente para a vida pessoal e profissional dos alunos, professores em formação.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO FLUIR HUMANESCENTE

*Ou somamos mais tumulto e sofrimento a um mundo demasiado tumultuado e sofrido, ou estimulamos a alegria de viver, isto sem alienações estagnantes [...] alegria deve ser um sentimento luminoso e sereno dentro de cada um de nós. Alegria de viver será a percepção de que, se não podemos mudar o mundo, podemos ao menos mudar a nossa forma de nos relacionar com o mundo.*

RÉGIS DE MORAIS

Este capítulo tem por objetivos analisar e interpretar as condições para o fluir humanescente evidenciadas nas narrativas sobre o experienciado nas vivências Corporais Humanescentes, oportunizadas nas aulas de Educação Física, na formação de professores e as repercussões mais significativas para a vida pessoal e profissional desses professores em formação. Para tanto, apresenta-se a análise interpretativa das narrativas das emoções, sentimentos e reflexões que fazem parte do Diário do Ser Sensível, do Jogo de Areia/Sandplay e do Portfólio, para identificar as condições e repercussões da vivência do fluir humanescente.

Sob essa ótica, a análise leva em consideração o contexto do estudo, o cenário da pesquisa, o olhar da pesquisadora e ao mesmo tempo a reflexão sobre o processo de formação que considera o desenvolvimento do adulto em toda a sua amplitude – da sensibilidade ao fluir da ludicidade e motivação – para vivenciar atividades criativas de experiência de fluxo.

Assim, a construção das unidades de significação sobre o ambiente de aprendizagem, as Vivências Corporais Humanescentes e as repercussões do fluir humanescente no processo formativo de professores foram categorizadas e submetidas à análise com base no referencial teórico e no vivido nas aulas de Educação Física, no curso Normal Superior do Instituto Kennedy e interpretada nas seções propostas a seguir.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DO FLUIR HUMANESCENTE



FIGURA 1 - Condições do Fluir

### 4.1 DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM HUMANESCENTE

A partir dos aspectos metodológicos e fenomenológicos das condições que favorecem a vivência do fluir humanescente, elaborou-se o Quadro 1 – Unidades de Significação – para interpretar as condições do ambiente para o fluir. No entanto, no processo de análise sobre o ambiente de aprendizagem, observou-se que outras categorias surgiram e contribuíram para melhor organizá-las. Essas categorias foram

assim nomeadas: das Condições do Ambiente Físico/Institucional e dos Instrumentos Didáticos, como também das Condições do Ambiente Sensorial e da Atitude Docente.



FIGURA 2 – Condições do ambiente

#### 4.1.1 Do Ambiente Físico/Institucional e dos Instrumentos Didáticos

A partir das unidades de sentido das condições do ambiente para o fluir, em particular do ambiente físico/institucional e dos instrumentos didáticos (Anexo F/ Quadro 1.1), pôde-se perceber que os processos de aprender e de conhecer são vitais e envolvem a totalidade do Ser, a sua corporeidade, isto é, a energia entre corpo e espírito que expressa a essência deste Ser.

Acredita-se que estes processos são resultantes das relações do indivíduo consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com a cultura e com o contexto, e tanto podem ser desenvolvidos a partir de um ambiente de aprendizagem envolvente, aconchegante, surpreendente, capaz de propiciar a interconexão do organismo com o meio, envolvendo diferentes tipos de inter-relações, quanto podem possibilitar o desencadeamento de mudanças estruturais, tanto no indivíduo quanto no ambiente (MATURANA; VARELA, 2004). Ou seja, do resultado da interconexão das dimensões do pensar, do sentir e do agir emerge um mundo como resultado desta dinâmica estrutural. Percebe-se que a estrutura do organismo muda constantemente em função da plasticidade e de sua congruência com o meio.

Assim, observou-se que o ambiente físico, institucional, preparado para as Vivências Corporais Humanescentes favoreceram a vivência do fluir humanescente e possibilitaram aos participantes um total envolvimento na experiência, pela satisfação de participarem de um processo de expansão de suas potencialidades e possibilidades. Satisfação evidenciada nas narrativas de SSS e AJD.

Quando cheguei ao Instituto, junto comigo veio uma bagagem de um dia bastante difícil, mas com esperança de uma aula que viesse a me alegrar [...] a aula superou minhas expectativas. Sorri por dentro e por fora. Aqui a gente se sente amada, sei lá. É tudo muito lindo e agradável [...] dançar me deixou feliz. A felicidade está nas pequenas coisas. Gostei de dançar. Agora me sinto mais leve e feliz. A disciplina de Educação Física é uma caixinha de surpresas (SSS – 20B, 2007).

Educação Física, no Curso Normal Superior está sendo para mim, uma espécie de revelação. Cada dia é uma coisa diferente. Sinto-me muito bem neste ambiente, são muitas as aprendizagens e descobertas. Penso que deveríamos levar a vida assim, aprender brincando, conversando, falando da gente para os colegas e procurando ouvir o que eles têm a nos ensinar (AJD – 5B, 2007).

Constatou-se, também, que os depoimentos contemplavam a discussão sobre os processos vitais que envolvem a corporeidade e a relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o contexto, o que corroborou com o expresso nos Referenciais para uma Nova Práxis Educacional, publicado pelo SEBRAE (2001), no tocante ao conceito de *ambiente de aprendizagem* adequado a essa discussão por tratar-se de uma expressão que é utilizada principalmente em projetos educacionais que se fundamentam na concepção holística ou integrada, ou seja,

numa concepção que objetiva a educação do ser humano em todas as suas dimensões.

Nesta perspectiva, *ambiente de aprendizagem* se refere ao conjunto de elementos que compõem o ambiente, incluindo sua organização, a totalidade de estratégias, metodologias, recursos e instrumentos colocados à disposição dos alunos, além do clima relacional que influenciam e favorecem o autoconhecimento. As narrativas de MNL e MSP confirmaram a importância das condições do ambiente de aprendizagem, físico, institucional para a vivência do fluir humanescente.

Durante a vivência senti paz, tranqüilidade, como se estivesse em alfa. Atribuo estas sensações ao ambiente tranqüilo e a música que me fez penetrar em meu interior. Foi maravilhoso (MNL – 14A, 2007).

[...] o que provocou tais sensações foi o ambiente muito bem preparado, acolhedor, envolvente, intimista, tranqüilo, com barulhos da natureza e as palavras de auto-reflexão da professora [...] (MSP – 16A, 2007).

Nesse sentido, pode-se afirmar que estes elementos influenciam e propiciam o desenvolvimento do ser aprendente em todas as suas dimensões, os quais foram identificados nas condições apontadas pelos alunos em suas narrativas, registradas após experienciarem as Vivências corporais Humanescentes, que fizeram parte do programa de Educação Física.

Observou-se que, nas atividades propostas, as condições estruturais do ambiente institucional pensadas e os instrumentos didáticos disponibilizados pela professora/pesquisadora foram favoráveis à ordenação da energia psíquica e possibilitaram o conhecimento de si e do outro, propiciando a vivência do fluir humanescente. Isto ficou demonstrado nas narrativas de VFS registradas no Diário do Ser Sensível.

[...] senti um pouco de dificuldade em pular corda, pois faz muito tempo que não realizo este movimento; em seguida, relaxei com a massa de modelar; depois, de olhos vendados, testei meu equilíbrio e senso de direção; acelerando novamente, coordenamos os chutes às bolas; um pouco cansado, aguicei minha pontaria no alvo; em seguida, lembrando ainda mais meus tempos de criança, joguei biloca “triângulo”; já mais à vontade, relaxamos com uma caminhada; [...] Depois de todo o circuito, me senti renovado, integrado e acolhido pelos colegas (VFS-21A, 2007).



A sala estava organizada de forma acolhedora e intimista, estava na penumbra [...] tinha um aroma agradável devido à essência colocada na água [...] a sensação foi de prazer de estar vivenciando (VFS-21A, 2007).

[...] ao entrar na sala, montada num ambiente intimista e acolhedor, na penumbra, senti o alívio da ausência ofuscante da luz. Ao pôr os pés na bacia com água, senti um calafrio, pois estava fria. A essência que a professora colocou na água deixou-a com um aroma agradável. Com o tempo, meus pés “esquentaram-na”. Aí meu corpo inteiro esquentou e relaxou [...] o toque da água, a temperatura, a textura, o relaxamento e a respiração segura e controlada ativaram os sentidos corporais (VFS-21A, 2007).

Desse modo, verificou-se que um ambiente pedagógico cuidadosamente preparado, aconchegante, instigante, que desperte a curiosidade, que estimule o desafio, que ensine a pensar, a escutar os sentimentos, enriquecendo a capacidade de ação e de reflexão das pessoas envolvidas nesse processo é fundamental para tornar vivo o ato de ensinar e aprender, contemplando a complexidade das relações de vida. Isso ficou claro, também, nos depoimentos de CAA, GFM e AMN

Ao chegar à sala de aula fiquei espantado com a arrumação das cadeiras colocadas em frente a um pano branco (cortina), ao apagar parte das luzes, ficou tudo na penumbra e eu fiquei muito curioso, tentando adivinhar o que iria acontecer. (CAA – 1A, 2007).

Cheguei com vontade de me surpreender e consegui [...] o ambiente já estava previamente preparado, mas não identificávamos o que aconteceria, o que gerou mais expectativa [...] (GFM – 9A, 2007).

Ao chegar [...] a curiosidade e o desejo de começar a vivência se apropriavam dos meus pensamentos. Daí quando estou no interior da Instituição e vejo, fora da sala de aula, nos corredores e área externa, algumas coisas que não são de costume estarem dispersas, objetos espalhados, logo aumenta mais o desejo de experimentar e saber do que se trata (AMN – 4B, 2007).

Ressalta-se a utilização de instrumentos didáticos como o diário, o Jogo de areia/sandplay e o portfólio, por sua importância como instrumentos de geração de dados e como instrumentos de acesso ao pensamento, emoções, sentimentos, imaginação, devaneio, êxtase, fruição e ação do aluno/ator dessa pesquisa, bem como de outros instrumentos, tais como a água perfumada, os tecidos coloridos, as

miniaturas, a caixa de areia, os brinquedos, as brincadeiras e jogos utilizados, que favoreceram a vivência do fluir humanescente.

Foi surpreendente perceber que os alunos/atores pesquisados revelaram-se à vontade, motivados e entusiasmados para registrar suas narrativas no Diário do Ser Sensível, por compreender este instrumento não só como recurso de avaliação pedagógica, mas também como instrumento reflexivo, pois sua escrita lhes possibilitava a auto-avaliação e o autoconhecimento. Nesse sentido, ARO e AJD assim se expressam:

As aulas também me tornaram mais reflexiva, a proposta do “Diário do Ser Sensível” foi excelente, pois a necessidade de registrar a vivência fazia com que eu me concentrasse mais e buscasse sentido no que era vivenciado, e se este sentido não fosse encontrado durante a vivência prática, certamente se encaixaria na vivência teórica, pois com ela é que se completava a nossa aprendizagem (ARO – 1B, 2007).

Educação Física II deixou marcas positivas em mim. Foram momentos agradáveis, nunca vividos, que jamais esquecerei. A experiência do Diário do Ser Sensível foi muito gratificante. Vivi uma espécie de revelação, cada dia algo diferente (AJD – 5B, 2007).

Assim, o diário não apenas registrou o quê e como se sentiram, mas também refletiu a versão que os atores da pesquisa dão da sua própria atuação nas VCH, isto é, dos seus significados. Em função disso, compreendeu-se que o relato de ações e de sentimentos é algo muito próximo e imediato. O fato narrado por quem o vive, torna o ser consciente de sua própria atuação, ou seja, “transformar a ação em texto possibilita a racionalização da prática e sua transformação em fenômenos modificáveis” (ZABALZA, 2004, p. 27), possíveis de melhorar, de mudar, de transformar, de contribuir.

Com relação ao Jogo de Areia ou Sandplay este foi utilizado como estratégia metodológica, tanto na ação educativa quanto na abordagem investigativa, e como ferramenta pedagógica para as construções imagéticas da memória lúdica no processo de formação de professores. Após a construção dos cenários do Jogo de Areia, os participantes descreveram suas representações simbólicas com

entusiasmo e alegria, satisfeitos com suas criações, como se pode verificar no depoimento de MMS, cuja narrativa faz parte do documento 2 (Anexo D).

A possibilidade de criar um cenário na caixa de areia deu condições para que eu pudesse representar os sentimentos e sensações experienciados. Foi criado com miniaturas simples, sobre a areia, pois a simplicidade para mim é a mais importante das coisas, tornando tudo mais bonito e mais valoroso. A areia, a terra, representa a força, a firmeza, a energia que nos impulsiona a viver e vencer desafios e dificuldades (MMS – 14B, 2007).

Em face do exposto, pode-se inferir que os cenários elaborados com diversas formas e cores permitiram o resgate da memória lúdica do vivido nas VCH e que, ao narrá-las oralmente ou através da escrita, o participante corporalizou o sentimento vivido, descrevendo-o, com muita emoção, como momentos máximos de suas vidas. Momentos estes que Csikszentmihalyi (1999) classifica como excepcionais e denomina-os de “experiências de fluxo”, destacando o fluxo como a sensação de ação sem esforço experimentada em momentos que se destacam como os melhores de nossas vidas.

Como exemplo do vivido, destaca-se as narrativas de MMS e IBS sobre dois cenários do Jogo de Areia/Sandplay, nas quais expressam o que sentiram e perceberam no ato criativo da composição de seus cenários.



Foto 2 - Jogo de Areia (2007)  
Fonte: arquivo pessoal

[...] outros bonecos, o carro de mão, pequenos pedaços de madeira, formam um edifício representando a união, a solidariedade, a comunhão, que pude sentir nesta vivência, compreendendo que somente juntos é que poderemos construir um mundo melhor e mais justo. A pequena lamparina significa a luz que irradia em nós a partir do momento em que estabelecemos com o outro uma relação de afeto, amor, empatia, transcendendo os limites do nosso corpo, tornando-nos seres sensíveis.(MMS–14B)



Foto 3 – Jogo de Areia (2007)  
Fonte: arquivo pessoal

O sandplay organizado por mim demonstrou o que essas vivências foram de mais significativo na minha formação pessoal e profissional. O cenário representado foi minuciosamente produzido para expor estas significações: utilizei um avião para demonstrar a viagem que fiz ao relaxar durante a vivência dos quatro elementos (fogo, água, ar e terra) ao qual me proporcionou uma reflexão sobre

a natureza e a necessidade de sua preservação; fiz uso também de uma mesa com quatro cadeiras no qual estava alguns bonecos, representando desta forma a sala de aula. O que vivenciei, nas aulas de Educação Física, procurei colocar em prática como educadora. A caixinha de presente, representa os conhecimentos por mim adquiridos durante as vivências propostas nas aulas, que foram de grande valia na minha formação acadêmica (IBS – 12B, 2007).

Percebeu-se, inicialmente, que os alunos/atores ao construírem os cenários no Jogo de Areia/Sandplay, recapitularam o espírito imaginativo e, colocando-se em cena, criaram imagens que possibilitaram descobertas, constatações e ressignificações. Foram momentos de vida, de magia e de ludicidade que se configuraram na alegria do brincar. Criando cenários, mostraram elementos da natureza que permitiram o encontro consigo mesmo, com liberdade para brincar e sentir, sem reprimir ações e sentimentos.

Em seguida, que eles não só utilizaram os pensamentos, mas também externalizaram, por meio do trabalho manual, seus sentimentos, necessidades e desejos. De acordo com Ammann (2002), “com a ativação das emoções e dos sentimentos, a força imaginativa e o contato com a realidade se unem para compor a imagem do cenário”. Além disso, que esse jogo proporciona a criação e o resgate da memória lúdica. Memória que Buñuel, citado por Csikszentmihalyi (1992, p 176) destaca como essencial à vida, pois “a vida sem memória não é vida [...] nossa memória é nossa coerência, nossa razão, nossos sentimentos, até mesmo nossa ação. Sem ela não somos nada”. Nesse sentido, a narrativa de AEC contemplou esse resgate.

Montar o cenário na caixa de areia despertou a criatividade e me levou ao passado onde brincando de casinha, tentei colocar todos os detalhes do momento das vivências. Na vivência “Teatro das Sombras” coloquei os bonequinhos sentados representando os alunos espectadores, a cortina com um papel transparente, e um palito de churrasco e por trás da cortina o meu grupo (AEC – 3B, 2007)

Dessa forma, pode-se afirmar que os alunos/atores, ao viajarem pelo seu mundo interior, perceberam as relações significativas que revelam sensações e sentimentos, propiciando o desenvolvimento da criatividade que, segundo May

(1975, p. 53) “é o encontro do ser humano intensamente consciente com o seu mundo”. Nessa perspectiva, Maturana; Verden-Zöllner (2004, p. 145) afirmam que

Brincadeira é uma atividade vivida sem objetivos – mesmo quando, por outro lado, tenha um propósito. E que com frequência a realizamos de modo espontâneo, tanto na infância quanto na vida adulta, quando fazemos o que fazemos atendendo – em nosso emocionar – ao fazer e não às suas conseqüências.

Faz-se necessário esclarecer que as narrativas referentes ao Jogo de Areia/Sandplay transcritas acima, bem como as dos demais participantes da pesquisa, foram organizadas para compor o Documento 2 (Anexo D) e que as fotos de cada cenário foram catalogadas pela pesquisadora.

Além do Diário do Ser Sensível e do Jogo de areia/Sandplay, o Portfólio III também foi utilizado como instrumento didático e de geração de dados nesta pesquisa. Nas reflexões sobre as contribuições da disciplina Educação Física percebeu-se as aprendizagens humanescentes, como consta, por exemplo, no depoimento de ARO.

No Portfólio III não poderia deixar de registrar as contribuições da disciplina Educação Física. As aulas dessa foram mesmo humanescentes, despertaram lembranças, sentimentos, sensações e infinitas reflexões a cerca de nós mesmos e dos outros. Hoje reconheço e compreendo a riqueza, a importância e os benefícios que há nesta disciplina quando ela explora as potencialidades do ser humano em sua totalidade (ARO – 1B, 2007).

Conclui-se, portanto, que as condições do ambiente físico/institucional e dos instrumentos didáticos, analisadas e interpretadas, propiciam os processos vitais de aprender e conhecer. Processos estes que envolveram a corporeidade dos participantes da experiência, pois possibilitaram o fluxo de energia que expressa sua essência, favorecendo o fluir do ser para a ludicidade como expressão do saber brincar e da alegria de viver, assim como o ambiente sensorial e a atitude docente, o que será analisado e demonstrado na subseção seguinte.

#### 4.1.2 Do Ambiente Sensorial e da Atitude Docente

Nas unidades de sentido das condições do ambiente para o fluir, em particular do ambiente sensorial e da atitude docente, percebeu-se que na busca da perfeição do Ser está implicado o amor e a sua expressão de alegria. A alegria está associada a uma maior perfeição, maior poder e liberdade de ação. A emoção, como a alegria e a tristeza, conforme Damásio (2004) é um meio natural de avaliar o entorno e a reagir de forma adaptativa.

A vida para ser plenamente vivida, além de ser pensada, é preciso ser sentida. A vida alegremente vivida no caminho do autodesenvolvimento do Ser ilumina a própria caminhada e a de outros que possam ser contemplados pela força e beleza de sua alegria luminosa. Para Cavalcanti (2006, p. 5) “a vida que ilumina a vida é a vida vivida corporalmente e não simplesmente a idéia de vida. O que dá sentido à vida é o sentimento da vida cultivado nas emoções de alegria e tristeza, de prazer e dor”. Nesse sentido, as sensações, as emoções, os sentimentos, as reflexões e as ações provocadas, foram observados na narrativa de AJD,

A vivência corporal humanescente começou ao som de violinos, músicas de Vivaldi, o som entrou do meu ser, me sentia bailando ao som de cada nota. Observamos tudo ao nosso redor, sem oralidade, apenas com os demais sentidos. Sentimos o cheiro de mar, de flores, sentimos a brisa. Procurei sentir o outro através do olhar, observei detalhes, quando chegou o momento de tocar, senti mãos ásperas, lisas, grossas, delicadas, frágeis e fortes. Percebi a importância do abraço, mas aquele abraço sincero carregado de sentimentos bons. Vi pessoas chorando e de repente percebi que o meu abraço pode ter curado alguém, ter trazido esperança, precisamos cultivar esses bons hábitos (AJD – 5B, 2007).

Entende-se que o sentir e pensar são dois processos entrelaçados de perceber e interpretar a realidade e envolvem ação, reflexão e impacto emocional, presentes no conhecimento e na aprendizagem. “Sentipensar” é uma expressão utilizada por Moraes e Torre (2004, p. 68) para explicar o processo pelo qual trabalham juntos sentimento e pensamento, razão e emoção. O ambiente sensorial é uma das condições para a vivência do fluir humanescente, pois promove interações

que favorecem a mudança de estado emocional, gerando campos vibratórios e energéticos que estimulam ações e reflexões significativas capazes de provocar mudanças de estados mentais e emocionais, mediante a transformação de componentes estruturais e de relações.

Compreende-se, sob essa ótica, que educar na perspectiva do autoconhecimento, da expansão da inteireza humana, através do diálogo com os pensamentos, as emoções, as intuições e os sentimentos, requer novas estratégias metodológicas que propiciem a construção de conhecimento, o desenvolvimento de valores humanos, da criatividade, da sensibilidade e da ludicidade. Assim, as condições do ambiente sensorial que favoreceram a vivência do fluir humanescente foram citadas na narrativa de MSS e de VFS.

Gostei muito porque houve o momento da interação com o outro, o toque, o abraço, o sentir. [...] foi importante porque pude observar que através do movimento, podemos dizer o que o outro está sentindo, através dos gestos e ações. Estou me sentindo uma pessoa que tem liberdade pra expressar meus sentimentos. Isso acontece porque sou um ser capaz de criar, sentir, pensar e ao mesmo tempo brincar (MSS – 15B, 2007).

[...] senti diversas sensações. No início, a caminhada relaxante ouvindo os sons corporais enquanto caminhávamos, o toque no próprio corpo e no corpo do outro acelerou os batimentos cardíacos, fazendo-me sentir prazer em estar aqui, participando (VFS-21A, 2007).

Nessa perspectiva, Maturana (2001) ressalta que as realizações humanas resultam da dinâmica relacional provocada pelas mudanças estruturais geradas no fluir de uma emoção a outra. Desse modo, a emoção não se expressa apenas falando, vive-se com todo o corpo. É no fluir das emoções que se desenha o viver e conviver, o sentipensar (MORAES, 2004).

Deduz-se, a partir daí, que todo sistema racional emerge como um sistema de coordenações, tendo como base as emoções vividas no instante em que se pensa. Compreende-se, pois, que a existência humana se realiza na linguagem e no racional, a partir do emocional e das dimensões humanas mutuamente implicadas (MATURANA, 2001). Confirmou-se essa idéia na narrativa de MMS.

Quando cheguei à sala de aula me sentia abalado pelo que me ocorrera, porém, pouco tempo após o início da vivência, comecei a sentir um grande alívio. De repente, o peso da minha mente, as lembranças da violência por mim sofridas há poucos dias, deram lugar ao relaxamento e eu passei a experimentar uma sensação de paz, sentindo-me feliz por estar rodeado de pessoas do bem, que se mostravam solidários comigo. Pude relaxar o bastante e evidenciar os sentidos, por meio de um jogo por demais agradável. Após a vivência sinto-me alegre e animado, acreditando que o bom da vida é esta capacidade que temos de superação das adversidades, nos reencontrando com nós mesmos, na inter-relação com os outros (MMS – 14B, 2007).

Então, para sentir a alegria de viver e prazer em aprender, é necessário experienciar momentos que potencializem esses processos. Na formação do ser humanescente é imprescindível que estes sejam estrategicamente organizados, para que isso possa, de fato, acontecer. Pela análise e interpretação realizada na narrativa de IBS, ficou demonstrada essa importância.

O estudo realizado, nesta disciplina, foi uma coisa tão maravilhosa que trouxe uma vida completamente nova, daquela que tive no passado, na qual eu estava acostumada a dizer sim, pois não podia falar. Foi um período que senti dores físicas com medo de falar. Hoje sou respeitado, eu não acreditava ser capaz de realizar as atividades sugeridas pelas professoras formadoras, no entanto, me surpreendi a cada momento quando eu conseguia participar praticando o que elas orientavam, e digo mais, fiz tudo com prazer, sem nenhum constrangimento (IBS – 12B, 2007).

Em vista disso, verifica-se que a autonomia, a criatividade, a criticidade, a ludicidade são potencializadas em valores humanos que têm como base o amor que vivificará a energia necessária para melhor se viver e aprender.

Ao tratar da temática aprendizagem e vida, Moraes (2003, p. 50) sintetiza, com precisas e belas palavras, o que é viver:

Viver é poder celebrar a vida em toda sua grandeza e beleza. É aprender a dançar com a vida com flexibilidade, alegria, encantamento e leveza. É vivenciar o movimento dialético entre o interior e exterior que envolve a todos os seres. É vivenciar o crescimento interior que potencializa as ações em direção ao mundo exterior e que nos coloca em contato com os outros seres que habitam este mesmo planeta. Daí que viver é necessariamente, conviver consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o sagrado que existe dentro de cada um de nós.



Viver, portanto, significa educar-se para conviver e educar o outro na mesma perspectiva. O aprender e o conhecer acontecem, pois, na interação entre o conhecimento de si, do outro e do contexto. Os atores/ alunos interconectados com o ambiente, puderam refletir, construir e transformar a si mesmos.

Nesta perspectiva, enfatiza-se que o processo de construção do conhecimento é vivenciado enquanto um fenômeno multidimensional, que exige uma vivência plena e estética das alegrias do jogo para que se compreenda a força da ludicidade que existe em cada um de nós (CAVALCANTI, 2005).

Destaca-se, também, que a forma, os elementos e a postura do professor formador/ pesquisador, ao preparar, organizar e agir durante as VCH, constituiu-se aspectos significativos a serem considerados nessa análise. Pode-se observar estes aspectos tanto na descrição feita pela professora formadora/ pesquisadora a cada VCH proposta (Anexo B) quanto nas narrativas dos alunos.

Verifica-se, ainda, que as condições do ambiente, quando objetivas, influenciam no sentir em qualquer momento da vivência. Às vezes, estas são bastante fortes e pré-determinantes para o envolvimento ou não nas atividades. Todavia, a consciência é livre para fazer sua própria avaliação da situação. A atitude do docente deve ser de sedução para a vivência e as regras do jogo devem objetivar dirigir a energia psíquica de forma a gerar satisfação, mas caberá a cada um decidir se estas condições são ou não satisfatórias.

Em face do exposto, nas narrativas constantes do Diário do Ser Sensível de CMC referentes ao experienciado no Jogo 5 sobre as condições do ambiente que influenciaram no seu bem estar, constatou-se que, apesar da dificuldade de concentração inicial, com as “provocações” das professoras formadoras, efetivadas através das VCH, ficou explícita a satisfação do autoconhecimento, com real envolvimento e aprendizado.

[...] me senti um pouco desconfortável, não consegui me concentrar e nem relaxar [...] não gostei de colocar os pés dentro da água, ela estava muito gelada [...] não foi a atividade em si, mas talvez porque estou com a mente muito atribulada e não consegui me concentrar. Mesmo assim me sinto bem, pois a sala ficou com um perfume adorável e meus pés bem mais leves (CMC – 3A, 2007).

As professoras formadoras fazem muitas “provocações” e a essas atribui minhas sensações durante as vivências, pois as entendo com uma resposta por mim dada através dos movimentos e percepções a

estas provocações contidas nas vivências corporais humanescentes, pois elas oportunizam a relação comigo mesma e com o mundo a minha volta (CMC – 3A, 2007).

Pode-se afirmar, então, que o clima, o colorido, o cheiro, os gestos, o toque e a palavra, são elementos de sedução e motivação no ambiente que propiciam à busca da satisfação, conforme analisado nas narrativas de AJD, SSS, e GFM, ao se referirem a vivência do jogo 2 (descrito no Anexo B).

Ao chegar à sala, me deparei com o chão todo colorido. Achei linda a mistura das cores. Durante a experiência, me vi em outro local, onde só existia eu e a natureza [...] vivi um momento meu, comigo mesma. (AJD – 5B, 2007)

Quando cheguei, junto comigo veio uma bagagem de um dia difícil [...] a aula superou minhas expectativas [...] o ambiente estava lindo [...] sorri por dentro e por fora [...] me senti amada, leve e feliz [...] o toque do outro, o abraço em mim mesma e no outro, me senti segura e protegida, me emocionei (SSS – 20B, 2007).

[...] a luz só na penumbra, a música ambiente, e a forma suave como a atividade é ministrada, me causou uma sensação de bem estar [...] o escurinho da sala, o som dos animais, as palavras provocadas de auto-reflexão ditas pela professora formadora, [...] me proporcionaram prazer (GFM – 9A, 2007).

Cumprе considerar a concepção de Moraes (2003, p. 3) quando afirma que “educar na biologia do amor é cuidar do desenvolvimento do pensamento e das inteligências e, ao mesmo tempo, educar para a escuta do sentimento e abertura do coração”. Logo, educar na biologia do amor é proporcionar ambientes de aprendizagem desafiadores, surpreendentes, acolhedores, afetivos, que potencializem a criatividade, a sensibilidade, a ludicidade, e sejam capazes de motivar o aprender ao longo da vida.

Estas considerações, alimentadas na Biologia do Amor de Maturana (2004) e no Sentipensar de Moraes e La Torre (2004), permitem perceber que as condições do ambiente de aprendizagem, sejam elas físicas, capazes de tornar este espaço aconchegante e surpreendente; seja pelos instrumentos didáticos que suscitem o devaneio; sejam do ambiente sensorial, cujo silêncio ou a mistura de sons evoque sentimentos e imagens; bem como da atitude docente que corporaliza a palavra pelo

exemplo; são condições de fundamental importância para a vivência do fluir humanescente e, quando revitalizadas, tornam-se emocionalmente sadias, além de intelectualmente adequadas, potencializando a criatividade, a sensibilidade e a ludicidade do ser.

Assim, ao concluir a análise e a interpretação sobre as condições do ambiente sensorial e da atitude docente para a vivência do fluir humanescente, constatou-se que foram desvelados, nas narrativas, emoções, sentimentos e reflexões, de um pensar e um sentir mais consciente e coerente do que cada um deseja para si e para a humanidade. Os diálogos reflexivos realizados consigo mesmo e com o outro, revelam transformações e decisões/ações. Assim os valores ludopoiéticos são descobertos e potencializados como autoprodução da ludicidade.

Dar-se-á ênfase, na seção seguinte, aos resultados obtidos nessa pesquisa a partir da análise e interpretação das condições das Vivências Corporais Humanescentes e da formação autopoietica que favorecem o fluir humanescente.

#### 4.2 DAS VIVÊNCIAS CORPORAIS HUMANESCENTES E DA FORMAÇÃO AUTOPOIÉTICA

Para a análise das condições que favorecem a vivência do fluir humanescente a partir do desencadeamento metodológico, ou seja, dos fatores que propiciaram a vivência e os efeitos fenomenológicos da experiência, elaborou-se o quadro das Unidades de Significação das Condições das Vivências Corporais Humanescentes (Anexo F/Quadro 2).

No processo de elaboração, percebeu-se tanto a presença dos elementos que, segundo Csikszentmihalyi (1992), são necessários para propiciar experiência máxima, quanto à de outros fatores. Traçou-se, então, uma linha de encadeamento levando-se em consideração estes elementos e as necessidades humanas apontadas por Maslow (1975) para compor a análise, referendada na formação autopoietica, defendida neste estudo como sistema ludopoiético que se baseia nas categorias da *autotelia*; da *autodelimitação*; da *autoconectividade*; da *autovalia* e da *autofruição*.



FIGURA 3 – Condições das Vivências corporais Humanescentes

Csikszentmihalyi (1992) ao direcionar sua pesquisa para a análise do fenômeno da felicidade argumenta que embora sua “descoberta” seja bem conhecida, ainda não havia sido descrita, nem teoricamente explicada. Seu primeiro posicionamento se pauta na descoberta de que a felicidade não é o resultado de uma boa sorte ou do acaso, mas “um estado que precisa ser preparado, cultivado e defendido por todos nós” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 14). O segundo, na necessidade de aprender a controlar a vivência interior para ser capaz de determinar a qualidade de vida, constatando que isso é o máximo com que cada um consegue chegar ao estado de felicidade. Por isso, encontra-se a felicidade quando se é capaz de se envolver com cada detalhe da vida, seja ele bom ou ruim. Sua pesquisa aponta para um caminho possível na busca do controle do conteúdo da consciência e da energia psíquica, o que torna o homem um ser mais complexo, com capacidade de criar, de sentir prazer, de buscar desafios, de decidir sobre a própria vida.

Para Csikszentmihalyi (1992, 1999) as atividades que fluem têm como função principal oferecer experiências que causam satisfação. Para tanto, identifica oito elementos ou condições que constituem uma experiência de fluxo: a atividade deve ser *desafiadora*; deve possibilitar a *integração entre ação e consciência*; deve envolver *metas claras e prover retroalimentação* imediata (feedback); outro elemento é o *grau de concentração* requerido pela tarefa; tudo isto exige *controle do processo*; outra condição está relacionada à *perda da autoconsciência* e a oitava condição é identificada como a *transformação da noção da passagem do tempo*, que torna-se irrelevante diante do ritmo da própria atividade.

É interessante observar que as necessidades dos seres humanos são valores a serem vividos (MASLOW, 1975), considerando-se que no momento que o indivíduo realiza uma necessidade surge outra em seu lugar, exigindo que a pessoa busque meios para satisfazê-las. Para que isso possa ocorrer, Maslow apresenta a teoria da motivação, segundo a qual essas necessidades humanas variam desde as necessidades básicas de preservação da espécie, as mais elevadas de auto-realização.

Para Maturana e Varela (2004) a condição necessária de um sistema vivo é a existência da força da autocriação, da auto-organização, da capacidade de autocriar-se, ou seja, da autopoiese. Compreende-se a formação de professores na perspectiva autopoietica que possibilita, no processo de conhecer e aprender, um olhar sistêmico frente aos fenômenos da vida. Para compreender os fenômenos da vida nesta perspectiva é fundamental a condição de organizar-se e reconstruir-se que as pessoas possuem dentro de si.

Acredita-se, assim, que a formação autopoietica favorece a reflexão e a autonomia na busca de soluções para os problemas da vida e do cotidiano na ação pedagógica promove o pleno desenvolvimento do espírito e das inteligências, através de processos educativos que propiciem o aprender a pensar, a sentir, a brincar, a criar, a humanescer. Processos esses que abarcam a totalidade do ser humano, envolvendo toda a sua corporeidade.

É importante salientar que a formação autopoietica, estudada e pesquisada na Base de Pesquisa Corporeidade e Educação BACOR/UFRN, vem sendo denominada de ludopoietica, por considerar o lúdico como um fenômeno do ser vivo e, como tal, um fenômeno autopoietico, de autoprodução da ludicidade, fundamental para a existência humana.

Uma formação autopoietica, defendida nesta pesquisa como sistema ludopoiético, se baseia nas categorias da *autotelia* – propriedade que determina as escolhas pessoais, a implicabilidade do ser e a sensibilidade frente as suas necessidades e as necessidades do outro; da *autodelimitação* – noção de espaço e da passagem do tempo determinado pelo próprio ser, respeito à individualidade, a autonomia e independência de escolha; da *autoconectividade* – do envolvimento e implicabilidade do ser consigo mesmo, do saber relacionar-se, conectando-se com o outro e com o mundo; *autovalia* – autovalor atribuído pelo próprio ser as suas escolhas, auto-estima, motivação para a alegria de viver; da *autofruição* – auto-realização, desejo pessoal de vivenciar a alegria, o prazer, a felicidade.

Reafirma-se que na criação e na organização das Vivências Corporais Humanescentes, na disciplina Educação Física procurou-se, metodologicamente, propiciar experiências de fluxo e momentos de reflexão sobre educação, corporeidade e humanescência.

Demonstra-se então, a partir da linha de encadeamento entre os elementos ou condições que constituem uma experiência de fluxo; as necessidades humanas a serem satisfeitas e a formação autopoietica, as propriedades do sistema ludopoiético evidenciadas nas narrativas sobre o experienciado nas Vivências Corporais Humanescentes, revelando as condições da vivência para o fluir da humanescência.

A autotelia, propriedade que evidencia a necessidade de envolvimento e implicabilidade do ser nas suas escolhas para transcender, e, sensibilidade frente as suas e as necessidades dos outros foi demonstrada nas narrativas de VFS e CAA sobre o experienciado nas Vivências Corporais Humanescentes.

É impressionante a energia que guardamos no nosso corpo. E é impressionante como não a utilizamos todos os dias, em todos os momentos. E claro que isso é mais um aprendizado. Mais um conhecimento a ser expandido pelos quatro cantos do mundo (VFS-21A, 2007).

Ao iniciar a vivência, procurei relaxar, fechei os olhos, fui esquecendo os pensamentos e relaxando [...] procurando sentir e relaxar parte por parte do corpo e isso foi muito bom, senti que existo que sou formado de várias partes de grande importância, quase cheguei a flutuar [...] me senti bem melhor, relaxado, leve um outro eu, uma outra pessoa. Isso foi muito bom, vou repetir outras vezes (CAA – 1A, 2007).

Observou-se que conforme o processo é vivenciado, há indícios de que tudo está se desenvolvendo bem, de que este é realimentador e gratificante e implica em envolvimento e implicabilidade na escolha para vivenciar a satisfação e o prazer. Pela análise da narrativa de GFM, pode-se afirmar que a vivência tem metas claras e a propriedade da autotelia se evidencia.

[...] durante a execução do jogo, estava curioso para saber como me sairia [...] gostei muito do meu desempenho. [...] a música suave e agradável [...] voz feminina bem suave [...] a tarefa provoca descobertas de mim mesma [...] isto gera conflitos entre os velhos e os novos conceitos sobre o corpo, mas também possibilita a alegria da vitória por descobrir mais sobre nós mesmos (GFM – 9A, 2007).

Além das potencialidades e capacidades tratadas por Maslow (1975), é importante frisar a criatividade e a importância da motivação intrínseca, uma vez que “as soluções criativas dos problemas ocorrem com maior frequência nos indivíduos empenhados numa atividade de puro prazer, do que quando eles o fazem por possíveis recompensas externas” (GARDNER, 1999, p. 23). Ou seja, sem a preocupação da avaliação sobre o que está sendo criado e sua originalidade, há uma maior liberação da criatividade, pressupondo-se, portanto, que o indivíduo vivencia uma experiência de fluxo caracterizada pela satisfação e sensação de prazer.

Para confirmar essa expectativa e diagnosticar a propriedade da *autodelimitação*, cuja noção de espaço e da passagem do tempo é determinada pelo próprio ser, bem como o respeito à individualidade, a autonomia e independência para fazer suas escolhas, cita-se a narrativa de SSS, na qual afirma: “É muito bom se sentir livre para criar, foi assim que me senti, não estava velha para brincar, não estava gorda para participar. Eu fui eu mesma, sem os rótulos alheios” (SSS – 20B).

Esta propriedade se evidencia na vivência do *fluir* humanescente, conforme pode ser observado no depoimento de AJD,

Ao iniciar a vivência estava me sentindo cansada devido às responsabilidades do dia a dia que me são impostas, principalmente no trabalho. Mas, devagar, esquecida do tempo e das tempestades, ao som da melodia, comecei a relaxar e sentir meu corpo fluir, me satisfazendo comigo mesma, ficando de bem com a vida (AJD – 5B, 2007).

No ritmo próprio da atividade, os atores/alunos, colaboradores da pesquisa, sentiram-se absorvidos, concentrados no que estavam vivenciando. Isso foi percebido nas narrativas. Entre tantas outras, cita-se a de MNL-14A (2007) que durante as VCH não sentia, em termos de minutos e horas, o tempo passar: “Ao final queria mais, que pena que foi tão rápido. Senti minha subjetividade aflorar como uma criança. Gostei!”. É a noção de espaço e passagem do tempo determinada pelo próprio ser, sua individualidade, autonomia e independência para fazer escolhas próprias o que evidencia a propriedade da *autodelimitação*.

Csikszentmihalyi (1999) aponta as experiências de fluxo como sendo experiências intrinsecamente motivadas. Quando em estado de fluxo, há um grande envolvimento e a atuação é totalmente absorvida pelo objeto de atenção, a consciência do momento desaparece, a sensação de prazer, de auto-realização, de estar plenamente vivo, motiva as pessoas a buscar estas atividades criativas de períodos de fluxo. Assim, pode-se inferir que as VCH propiciam experiências máximas que motivam o esforço e, inclusive, a tolerância à dor física ou psicológica na busca desta satisfação e no envolvimento e implicabilidade consigo mesmo e com o outro.

A propriedade da *autoconectividade*, do envolvimento e implicabilidade do ser consigo mesmo, do saber relacionar-se, conectando-se com o outro e com o mundo, revelou-se nas narrativas de MSP registradas no seu Diário do Ser Sensível, referindo-se ao experienciado no jogo 4, e na narrativa de MNL, ao se referir à criação do seu cenário no Jogo de Areia/Sandplay:

Cheguei desanimada. Durante a vivência fui me soltando e me permiti desfrutar da nova experiência. Particpei com muito empenho e habilidade, como se ainda fosse criança. Ao terminar estava cansada, mas bem esperta e conectada com os colegas (MSP – 16A, 2007).

O cenário representa, mediante alguns símbolos, os meus conflitos tensões medos e revolta provocados pelas VCH, pois esse período acadêmico foi para mim vivido, dia após dia com muitas descobertas e conflitos comigo mesma (MNL – 14A, 2007).

Acredita-se que o envolvimento na vivência é desafiador e oferece possibilidade de êxito de alcançar a meta estabelecida quando, para a sua



realização, emprega-se a energia psíquica e as habilidades adequadas. Nesse enfoque, a narrativa de AEC confirmou essa expectativa e revelou, ainda, a propriedade da *autoconectividade*.

[...] no tiro ao alvo percebi que preciso treinar bastante, as bilocas me fizeram viajar ao passado [...] a troca de bolas no ar foi o que mais me exigiu raciocínio e rapidez dos movimentos [...] pude observar a alegria, gritos, correria, integração entre todos os colegas; testei o meu pique na corda, ainda tenho boa resistência;

[...] consegui sentir forte e acelerada as batidas do meu coração e ao amassá-las fui me acalmando deixando a mente fluir para criar objetos e personagens na massa de modelagem [...]. esse circuito de brincadeiras é fundamental para a socialização das crianças e adultos e para construir valores [...] para reconhecer a si e ao outro. Agora me sinto feliz (AEC – 3B, 2007)

Há uma total conexão entre o que está sendo experienciado no momento da vivência e a compreensão de que as sensações oriundas dessa experiência podem ser sentidas em outros momentos da vida e por outras pessoas. A sensação é de integração consigo mesmo, com os outros e com o mundo, há uma autoconectividade, como bem exprimiu as narrativas de VFS.

Percebi que a energia que possuímos é um valor a ser expandido pelos quatro cantos do mundo. Transmitirei para aqueles que ainda não a descobriram, pois é tão bom que extrapola os limites do meu corpo, todos precisam sentir, pelo menos uma vez, o que senti, assim, tenho certeza que as pessoas teriam uma vitalidade maior (VFS – 21 A, 2007)

É importante salientar que estas experiências não são necessariamente agradáveis no momento que acontecem, pois controlar a própria experiência, às vezes, pode ser difícil. Nesse sentido, a descoberta das capacidades e potencialidades que tornam a experiência máxima, conforme defende Csikszentmihalyi (1992), vai depender do desejo e da motivação, ou seja, do querer que aconteça. A propriedade da *autovalia* foi percebida, inicialmente, na narrativa de FPS-10B (2007) quando ela desvelou essa descoberta “[...] outra descoberta foi que eu sou capaz de realizar qualquer vivência mesmo com minhas dificuldades, desde que assim o deseje”.

Ao afirmar que o homem é um ser com poderes e capacidade inibidos, Maslow (1975, p. 193) esclarece que “o homem demonstra em sua própria natureza uma pressão no sentido de ser cada vez mais completo, da realização cada vez mais perfeita da sua condição humana“. Quem confere potencialidades e capacidades ao homem não é o meio, mas ele mesmo, pois possui estas potencialidades e capacidades, numa forma embrionária. O desenvolvimento humano ocorre num contexto de satisfação das necessidades, dos impulsos e dos desejos.

Observou-se, ainda, a propriedade de *autovalia*, autovalor atribuído pelo próprio ser as suas escolhas, auto-estima, motivação para a alegria de viver; na narrativa de VFS-21A (2007) “penso que a interação, a aceitação, o acolhimento, a empatia; tudo isso contribuiu para o sucesso da vivência, para a melhoria da auto-estima, motivando-me para a alegria de viver“. E, na narrativa de IBS quando esta descreveu a importância de desenvolver a capacidade de resgatar os valores e sentimentos próprios.

Compreendi a necessidade de resgatarmos valores e sentimentos para as nossas vidas, pois só dando à devida importância as pequenas coisas e as nossas necessidades é que poderemos fluir e assim ser feliz. [...] esta disciplina me proporcionou muitos conhecimentos de vida e de conscientização ao qual pretendo sempre pôr em prática, tanto na minha vida pessoal como profissional (IBS – 12B, 2007).

Assim, o que caracteriza uma experiência máxima, é traduzido pelo sentimento de prazer em exercer o controle sobre o que esta sendo experienciado e pelo desejo de vivenciá-la por si mesmo, sem a preocupação com a avaliação do outro e com as dificuldades que ela pode trazer, e até mesmo sem esperar recompensas. Como se pode observar, nas narrativas de CAA e VFS estes sentimentos estão claros e revelaram, também, a propriedade da *autovalia*.

As professoras formadoras nos deixam compartilhar o que conhecemos, seja por vivencia pessoal, pelo que aprendemos com os outros, colegas e professores ou nos livros, assim aprendemos mais e saímos alegres, satisfeitos com o que realmente desejamos, ou seja, aprender a ensinar e a viver o que aprendemos (CAA – 1A, 2007).

Penso que a interação, a aceitação, o acolhimento, a empatia; tudo isso contribuiu para o sucesso da vivência, para a melhoria da auto-estima, motivando-me para a alegria de viver (VFS-21A, 2007).

A propriedade da autovalia experienciada nas Vivências Corporais Humanescentes manifesta-se na integração, na aceitação, na auto-estima e entusiasmo dos alunos do Curso Normal Superior ao participarem das aulas de Educação Física, demonstrando assim, mais uma condição que favorece a vivência do fluir humanescente.

Na narrativa de PKN observou-se o empenho na busca do autoconhecimento, da auto-realização, do desafio de controlar e decidir sobre suas sensações e sentimentos, o que evidencia mais uma das condições que favorecem a vivência do fluir humanescente e características da propriedade da *autofruição*, auto-realização, desejo pessoal de vivenciar a alegria, o prazer, a felicidade.

Ao chegar hoje no Kennedy me sentia muito cansada e com um pouco de sono. Corri para não chegar atrasada na sala, entrei apressadamente, procurei logo um lugar pra me acomodar. A vivência seria um relaxamento [...] durante a mesma deixei fluir todo meu corpo, me entreguei à experiência e, de fato, relaxei. [...] Ao final me sinto renovada. Foi uma verdadeira viagem a um lugar imaginário maravilhoso. Senti sensações muito agradáveis de calor de vento batendo no rosto, a terra pisada, úmida. É quase uma sensação de nascer de novo. (PKN – 19B, 2007)

Verifica-se essa propriedade quando, satisfeitos e felizes, o ser vivencia uma experiência máxima, de total envolvimento e empenho para realizar algo difícil, mas que vale a pena (CSIKSZENTMIHALYI, 1992). PKN demonstrou que quando se tem realmente o controle das próprias ações e se é dono do próprio destino tem-se um sentimento de participação na definição da essência da vida.

A vivência exige, assim, concentração e atenção. Não há atenção excedente para pensar em outras coisas, ou problemas, há uma integração entre ação e consciência. O movimento realizado ocorre automaticamente, esta é a sensação, como um ser separado das ações que realiza, flutuando, ao perceber que avança na vivência, permitindo-se fluir para que o fluxo não pare. Essa *autofruição* foi demonstrada por CMC e AEC, em suas narrativas.

[...] atribuo estas sensações à minha atenção e total concentração e à segurança de estar em um ambiente conhecido [...] Ao término da experiência, sinto vontade de vivenciá-la novamente (CMC – 3A, 2007).

[...] estava tão concentrada que me desliguei de tudo, dediquei este momento inteiramente ao meu “eu” interior [...] entrei em sintonia corpo e mente [...] percebo as sensações percorrem meus órgãos e me sinto capaz de direcioná-las para atingir meu objetivo (AEC – 3B, 2007).

Em face do exposto, procurou-se demonstrar através da análise das narrativas dos alunos, atores/colaboradores da pesquisa, sejam das que compõem o Diário do Ser Sensível, o cenário construído no Jogo de areia/ Sandplay ou o Portfólio, que os elementos ou as condições identificadas por Csikszentmihalyi (1992-1999) assim como as necessidades humanas apontadas por Maslow (1975), estão presentes e possibilitou a interpretação das condições que favorecem a vivência do *fluir* humanescente a partir das propriedades da formação autopoietica, defendida neste estudo, como sistema ludopoiético que propicia a autoformação, num reinventar de si a cada momento vivido com prazer e alegria nas diversas e diferentes interações com o outro e com o meio a qual está inserido, seja na sua vida social, familiar, acadêmica ou profissional.

As emoções, o prazer, o êxtase, os sentimentos, os desejos e as reflexões sobre os momentos vividos nas aulas de Educação Física foram expandidos e demonstram que as Vivências Corporais Humanescentes propiciam não apenas a criatividade e a experiencialidade lúdica, mas também tornam possível a construção do sentimento lúdico, da alegria de viver, da auto-realização, da autopoiese, da humanescência.

Pelo exposto, pretendeu-se evidenciar que todos os sete jogos experienciados nas Vivências Corporais Humanescentes são atividades que propiciam experiências de fluxo e oferecem a sensação de descoberta de si e do outro, do sentimento criativo, da alegria e do êxtase impulsionando os alunos, professores em formação, a refletirem sobre a vida, a compartilhar, a se emocionar, a sentir a alegria de viver e conviver. Enfim, a reflexividade e experiencialidade da vivência do *fluir* humanescente.

Num processo de construção e reconstrução de si, referendado no amor, na brincadeira, na alegria, na autoformação humana autopoietica e no sistema

ludopoiético que se baseia nas categorias da *autotelia*, da *autodelimitação*, da *autoconectividade*, da *autovalia* e da *autofruição* é percebida, compreendida e vivida neste processo, possibilitando o conhecimento de si, motivando mudanças e transformações na maneira de pensar, de sentir e de agir nas relações e interpessoais no trabalho profissional e acadêmico, na família, na religião, na política, num aprender constante e prazeroso ao longo da vida.

Na próxima seção, se dará ênfase aos resultados obtidos nessa pesquisa a partir da análise e interpretação das repercussões do fluir humanescente na formação de si e na formação docente.

#### 4.3 DO FLUIR HUMANESCENTE E DE SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE SI E NA FORMAÇÃO DOCENTE



FIGURA 4 - Repercussões do Fluir

Quando se trata dos processos de formação de adultos, especificamente de professores, imediatamente vem à mente as questões relativas ao ensino e, de modo especial, as de aprendizagem em um movimento que envolve a compreensão da apropriação do modo próprio de aprender. Assim, visualizou-se neste estudo a formação humana autopoietica que envolve o processo de humanescência e que se configura numa autoformação, entendida como formação de si mesmo. O sujeito emerge da formação e a formação emerge do sujeito. De acordo com Josso (2007, p. 20) essa formação deve ser vista como:

Um processo de integração e de tomada de consciência de conhecimentos, representações, valores, comportamentos, de saber-fazer, de saber-ser em relação com; como processo de dar sentido às aprendizagens, às experiências e aos projetos de si; como processo de tomada de consciência de si e de suas potencialidades; como processo de concretização de uma intencionalidade em projetos e, finalmente, como transformação permanente e, às vezes, imperceptível de si – constitui uma contribuição para uma abordagem globalizada e dinâmica da construção de si mesmo, como um sujeito aberto à existência e à criação.

A consciência de que se é um ser inacabado enquanto se estiver convivendo e experimentando com o outro o prazer da busca do conhecimento, os quais sempre virão a se somar à formação humana, é que leva as pessoas a buscarem, a cada momento, a sua própria compreensão enquanto sujeitos sócio-histórico-interacionistas. Paulo Freire (2003, p. 72) entende os homens e mulheres como seres inconclusos, ou seja, em constante processo de busca e construção. E ainda os reconhece como:

[...] seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão.

A consciência do inacabamento é condição *sine qua non* para o ser humano. E a partir desta conscientização, os seres humanos possibilitam a abertura para buscar em seu interior sua própria transformação; tornam-se mais críticos para o

enfrentamento das situações-limites que lhes são impostas socialmente. Nas palavras de Freire (2005, p. 58),

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica.

Em se tratando do ser inconcluso, em especial, educador ou educadora e sua práxis, Freire (2003, p. 73) afirma que:

Aí se encontra as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo.

Na formação de professores, em especial na disciplina Educação Física ministrada no Curso Normal Superior, do Instituto Kennedy, oferecer os conteúdos pedagógicos não é o suficiente, nem mesmo o mais importante. O mais importante é preparar profissionais comprometidos com um projeto de sociedade voltado para a construção do homem integral, sensível, criativo, crítico, ético, estético, político, social, consciente, atuante e amante da vida, é primordial. Ser educador nesta dimensão significa comprometimento com a construção de uma nova realidade. É preciso possibilitar uma formação que expanda o seu “ser docente”, no sentido ontológico, autopoietico, para que possa exercer uma prática humanescente.

Desse modo, a ação docente vista como trabalho profissional precisa alicerçar-se na alegria de ensinar, o que para Rubem Alves (2005) é felicidade, é se tornar especialista em amor e ser intérprete de sonhos. Ou seja, é ensinar com arte, encantamento, desprendimento e satisfação.

Nesse sentido, destaca-se a dimensão do trabalho profissional para categorizar o fazer docente, com a expectativa de descobrir as fontes de fluxo na

vida de adultos que são, ou que desejam ser professores. Csikszentmihalyi (1999) relata que os resultados de suas pesquisas apontaram que estas fontes podem ser encontradas com maior facilidade no trabalho que no tempo livre, o que a princípio causa surpresa, pois ao mesmo tempo em que se reconhece o trabalho como importante para a vida, enquanto se trabalha se deseja fazer outra coisa. Nos momentos de trabalho, geralmente, enfrenta-se situações desafiadoras que exigem extrema habilidade e estas requerem concentração, criatividade e satisfação, aspectos fundamentais para a sobrevivência humana. Csikszentmihalyi (1999, p.62), sobre o resultado dos estudos expressa que:

O que muitas vezes passa despercebido é que o trabalho é muito mais parecido com um jogo do que a maioria das outras coisas que realizamos durante o dia. Ele geralmente tem metas claras e regras de desempenho; oferece feedback ou na forma de saber que terminamos bem uma tarefa[...] Assim, o trabalho tende a ter a estrutura de outras atividades intrinsecamente recompensadoras que fornecem fluxo.

O fazer docente, quando reconhecido como momentos em que se está por inteiro no que se faz e plenamente absorvido pela experiência em si, revela a qualidade dessa experiência e, conseqüentemente, do processo de ensinar e de aprender, propiciando uma sensação de bem-estar pelo prazer que é sentido no que está sendo feito. Experimenta-se, assim, uma experiência de fluxo. O fluxo é importante não só pelo prazer que a experiência pode causar, mas, sobretudo porque ele favorece o desenvolvimento da autoconfiança, da auto-estima, da auto-realização.

Nesta seqüência, estas foram as condições estabelecidas para a análise e interpretação das narrativas dos alunos, atores/colaboradores desta pesquisa e sintetizadas no quadro das Unidades de Significação das Repercussões do Fluir Humanescente (Anexo F/Quadro 3), organizado a partir de paráfrases, constituindo as seguintes categorias de análise: Formação de si e Formação Docente.

Ao olhar da pesquisadora, essas categorias correspondem às aprendizagens e descobertas mais significativas da vivência do *fluir* humanescente e como estas repercutem para a vida dos alunos, professores em formação e atores/colaboradores pesquisados, atendendo à dimensão pessoal, as relações



sociais, a auto-realização, o conhecimento e o cuidado de si, bem como, a dimensão profissional e acadêmica.

Percebeu-se, ao interpretar as repercussões da vivência do *fluir humanescente*, segundo as categorias que consideram a formação de si e a formação docente, que estas exigem uma reflexão sobre os percursos pessoais e profissionais de autoformação, surgindo assim às subcategorias do autocuidado corporal; da auto-sustentabilidade emocional; da autoconectividade amorosa; do auto-respeito pela vida e da autotranscendência humanescente. Essas foram construídas a partir, principalmente, da teoria da plenitude humana que investiga as necessidades básicas ou de deficiência e as necessidades de crescimento, de transcendência (MASLOW, 1975), bem como da perspectiva humanescente, autopoietica e ludopoietica que vem sendo trabalhada pela base de pesquisa Corporeidade e Educação – BACOR/UFRN.

Compreende-se que a cada indivíduo pertence transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece com os outros, cujo exercício de auto-reflexão, ou seja, de reflexão sobre si e sobre suas práticas implicará na necessidade de uma formação contínua de autoformação, cujo processo propicia o *autocuidado corporal* – construção de si, com sensibilidade para ouvir o próprio corpo, reconhecendo seu potencial energético, suas sensações e emoções; a *auto-sustentabilidade emocional* – predispor-se a experimentar com serenidade e aprimoramento as sensações, buscando sempre vivenciar boas experiências; a *autoconectividade amorosa* – envolvimento consigo mesmo e com o outro, entrega total a experiência, a necessidade de compartilhar com os outros suas descobertas, sua alegria e seu amor; o *auto-respeito pela vida* – preocupação consigo mesmo, com sua existência, com suas experiências de vida, vividas com intensidade, alegria e afeto; a *autotranscendência humanescente* – renovar-se a cada experiência extrapolando os limites do corpo, expandindo sua essência, vivendo a vida com intensidade apesar das diversidades.

Assim, faz-se necessário discutir e demonstrar os elementos necessários ao processo de autoformação para a análise do *fluir humanescente* e de suas repercussões na formação de si e na formação docente, cuja referência é a formação autopoietica.

A abordagem sobre o desenvolvimento humano defendida por Maslow (1975) discute que este ocorre no contexto de satisfação de necessidades,

impulsos e desejos. Sua teoria da plenitude humana concentra as investigações em pessoas sadias e nos aspectos mais positivos do comportamento humano, com interesse especial no processo de crescimento pessoal e na auto-realização humana. Revela que as pessoas sadias, auto-realizadas são metamotivadas para o crescimento transpessoal, satisfazem suas necessidades básicas e buscam não apenas uma realização pessoal através de necessidades de nível superior, mas também vivenciarem momentos criativos, desejados, de êxtase e de totalidade.

Parte-se da premissa que a satisfação das necessidades e da realização pessoal depende unicamente do desejo de cada um e de que a satisfação acontece se a pessoa estiver plenamente aberta a si mesmo e à vida (LOWEN, 1997). Cresce-se pela expansão da percepção de si em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo, numa busca constante de expansão das potencialidades, das essências do ser. Essência compreendida como núcleo de todos os elementos energéticos no organismo, como capacidade humana vital e consciência da força vital (PIERRAKOS, 1990).

As narrativas de VFS, AMN e AEC demonstraram as repercussões da vivência do fluir humanescente na formação de si e na formação docente, evidenciando-se o *autocuidado corporal*.

[...] a vivência tinha como objetivo perceber o próprio corpo [...] respirei fundo, bem fundo, sentindo a força dos meus pulmões; o ar entrando e saindo, purificando os órgãos internos. Imaginei todo o sangue sendo limpo por esse novo ar que entrava eliminando as impurezas, como que "evaporando-se". [...] Concentrei-me nas mãos, braços e ombros, abracei-me com paixão, acariciei meu corpo com ternura, sentindo a textura da pele macia [...] senti um arrepio percorrer toda a coluna e, por extensão, todo o corpo, como uma corrente elétrica. Que energia! Foi muito prazeroso (VFS-21A).

[...] fui entrando no clima e fazendo uma reflexão sobre a minha vida, minhas idéias, desejos e anseios, me reportando às teorias do corpo, percebendo a importância de conhecer o próprio corpo, os sistemas, os tecidos, os órgãos e as próprias células, então relaxei de uma forma que pude sentir o pulsar dos meus rins trabalhando. Fui também tocando o corpo obedecendo ao comando da vivência e aí me senti muito bem (AMN – 4B, 2007).

[...] as brincadeiras estimulam os movimentos, provocam o raciocínio (a velocidade para pensar e agir) e são fundamentais para a socialização das crianças e adultos para construir valores (ser solidário). Reconhecer o outro e saber os limites do seu corpo. Agora me sinto feliz, irradiada por idéias para prática docente. (AEC-3B).

A partir das transcrições acima, pode-se afirmar que transformar em formação esses conhecimentos e as relações experienciadas com os outros, possibilita o exercício de reflexão sobre si e sobre suas ações, cujo processo de autoformação propicia o *autocuidado corporal*, enquanto construção de si, com sensibilidade para ouvir o próprio corpo, reconhecendo seu potencial energético, suas sensações e emoções.

Assim, entende-se que a aprendizagem se dá nas interações, nas interlocuções e nas trocas. Portanto, pode-se prever que a busca é constante e não passageira enquanto sujeitos inconclusos e abertos a desvendar os saberes que a experiência tem a oferecer. Compreende-se que as ações se desenvolvem a partir dos fenômenos energéticos e que, constantemente, se realiza trocas energéticas e materiais com o meio, o que garante o fluxo entre o ser e o meio, iluminando a vida.

No entanto, é importante frisar que há pessoas que percebem só o que lhe é biologicamente vital, ou seja, vivem sincronizadas no atendimento às suas necessidades básicas de sobrevivência. Outras, cujo nível de consciência permite transcender amplamente a superficialidade dos fenômenos, assumem-se como sujeitos de seus próprios atos.

Torna-se evidente, portanto, que predispor-se a experimentar, com serenidade e aprimoramento, as sensações, buscando sempre vivenciar boas experiências são características do segundo elemento evidenciado no processo de formação de si e de formação docente, o qual se caracteriza como auto-sustentabilidade emocional. Este elemento foi observado nas narrativas de VFS, AEC e AJD.

[...] penso que a vitalidade que senti durante a vivência, quando bem canalizada é que causa essa sensação de bem estar generalizado. Quando entramos em contato com o nosso eu interior, aceitando-nos por completo, a energia corporal fica límpida, irradiante e é percebida externamente. Certamente, farei essa vivência mais vezes (VFS-21A, 2007).

[...] estava predisposta a experimentar todas as sensações. Quando começou a viagem pelo corpo, deixei a imaginação fluir em meu interior, penetrou em minhas células, aliviando minhas tensões, sem me preocupar com resultados, apenas fui seguindo a viagem. Minha respiração estava tranqüila e o meu corpo mais leve. Gostei muito dessa VCH. (AEC-3B, 2007)

Essas vivências me causam sensações gostosas, uma tranquilidade que me permite ir além do que eu pensava que pudesse chegar. Faz-me ver a importância do que sou, me aproximando mais de mim, tomando posse de mim mesma, pois o meu equilíbrio só pertence a mim. Eu devo apostar em mim, para compreender a complexidade que sou, porque antes de procurar ver o outro, preciso aprender a ver a mim mesma, já que sigo a trilha de minha história onde só eu posso me conduzir para chegar a onde almejo (AJD – 5B, 2007).

O fato de assumir o elemento da auto-sustentabilidade amorosa evidenciado no processo de formação de si e de formação docente na perspectiva humanescente e autopoietica, oportunizado pela disciplina Educação Física, no curso de formação de professores, através de vivências Corporais Humanescentes, repercute na aprendizagem de si, na construção de si mesmo, com predisposição para experimentar e enfrentar com serenidade as sensações, aprimorando a sensibilidade, expandindo suas potencialidades.

Nessa linha de análise, pode-se inferir, também, que a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, entendida como fenômeno e processo “no conflito e aprofundamento de idéias, pela escolha individual e comprometida com o evento a ser conhecido” (PLACCO; TREVISAN, 2006, p. 24).

Ao assumir uma postura de coletividade, de solidariedade, de vivência e reflexão sobre o evento a ser conhecido e vivido, atitudes estas pautadas no amor e no compromisso consigo mesmo e com o outro, há a possibilidade de se reconhecer-se como sujeito inacabado, aberto para o outro e para com a realidade.

Assim, no envolvimento consigo mesmo e com o outro, com entrega total a experiência, manifesta a necessidade de compartilhar com os outros as descobertas, a alegria e o amor, evidenciando-se a *autoconectividade amorosa*, elemento importante na formação de si e formação docente, na perspectiva humanescente e autopoietica. Elemento este presente nas narrativas de GFM e AJD registrado após experienciarem as vivências Corporais Humanescentes.

Entendendo que sou um ser dotado de sentimento e que o meu corpo expressa estes sentimentos através de movimentos, gestos, expressões e ações, assim posso então, aceitar e compreender as ações e reações dos meus alunos (GFM – 9A, 2007).

Esta compreensão não está somente ligada à ação pedagógica dessa disciplina, mas é um aprendizado transdisciplinar. Precisamos ser professores sensíveis, buscando a aproximação com o aluno. E só adquirimos esta sensibilidade através do processo de autoconhecimento e descoberta da nossa corporeidade, isto foi evidenciado nas experiências vivenciadas (GFM – 9A, 2007).

Pensando na importância dos movimentos, paro e analiso que quando eu sinto prazer naquilo que estou fazendo, torna-se lúdico para mim. É por isso que a criança é verdadeira, ela nunca está preocupada com o que o outro vai pensar e faz o que gosta. Por isso, enquanto eu não fizer com o outro não posso fazer comigo, não me conheço como um ser total (AJD – 5B, 2007).

Pode-se inferir que tanto as condições quanto os fatores e motivos internos e externos são necessários para que o processo de aprendizagem se desenvolva. É, pois, na interação dinâmica e permanente entre os fatores e motivos internos, como o desejo, o interesse, o compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, emoções, euforia, entusiasmo, teimosia, alegria, determinação; e nos fatores e motivos externos, como desafio, contexto, organização, sistematização, entre outros; e as condições, como a disponibilidade para o novo, para o autoconhecimento, o domínio da linguagem, a flexibilidade e a sensibilidade que o processo de aprendizagem se desenvolve (PLACCO; TREVISAN, 2006).

Maturana e Rezepka (2000) defendem que educar e aprender são fenômenos biológicos fundamentais que envolvem todas as dimensões do ser humano em total integração do corpo e do espírito, e do ser com o fazer, enriquecendo a capacidade de ação e de reflexão do educando, possibilitando parceria com outros seres. Referem-se à autopoiese. Esta implica em transformar-se coerentemente com o emocionar, ou seja, o movimento que oportuniza o autoconhecimento, o respeito a si e ao outro, bem como a consciências dos sentimentos e emoções.

Nesta perspectiva, compreende-se que as questões sobre o aprender e o conhecer envolvem a totalidade humana. O conhecimento e a aprendizagem adquirem a dimensão da vida e evidencia a descoberta da própria existência, através da preocupação consigo mesmo, com sua existência, com suas experiências de vida, vivida com intensidade, alegria e afeto. Elemento categorizado nesta pesquisa como *auto-respeito pela vida*, expresso por MMS e AJD em suas narrativas.

[...] uma reflexão de suma importância para os nossos dias atuais, a grande necessidade que temos de nos afirmarmos como pessoas, procurando gostar mais de nós mesmos, tentando atingir a meta do sucesso e da felicidade, que precisa acontecer para todos. Para isso é preciso deixarmos fluir, nos darmos por inteiro às experiências que nos proporcionam um mergulho em atividades agradáveis e prazerosas. É necessário que experienciemos isto, sempre, pois acredito que só desta maneira, conseguiremos atingir a plenitude do que somos realmente, num equilíbrio perfeito da mente, corpo e coração (MMS – 14B, 2007).

Apreendi com esta vivência, que o meu corpo é formado por símbolos, que é o visível de mim; que eu devo amar a vida porque ela foi um presente que eu ganhei de Deus. E meu corpo faz parte desta vida, pois ele é minha estrutura fundamental (AJD – 5B, 2007).

Entendo a importância de enfrentar desafios, estabelecendo relação entre a prática de atividades corporais, a busca da saúde individual e coletiva e as teorias existentes, reconhecendo que cada pessoa é uma pessoa, que as diferenças devem ser respeitadas, pois existem diferentes formas de sentir e de se expressar (AJD – 5B, 2007).

No âmbito dessa discussão, para compreender os processos de aprendizagem de adulto é preciso trilhar por caminhos pouco explorados. Furlanetto (2003) trata deste assunto dialogando com a obra de Jung e seus seguidores no que se refere à educação de educadores. A pesquisadora enfatiza que “a aprendizagem está profundamente imbricada nos processos de ampliação da consciência e que esses movimentos não ocorrem sem que o adulto assuma seus próprios processos de transformação” (FURLANETTO, 2003, p. 21).

Assumir os próprios processos de transformação para que ocorra a ampliação da consciência da aprendizagem, sugere uma formação que considere o desenvolvimento do adulto em toda a sua amplitude, ao que se denomina, neste estudo, de formação humanescente, autopoietica. Ou seja, a formação, que se referencia na corporeidade como fonte geradora da humanescência, precisa ser apropriada a adultos. Ela solicita tempos e espaços adequados para ocorrer e procedimentos metodológicos capazes de construir situações de aprendizagem significativas.

Sendo o sujeito aprendente um adulto possuidor de vontades próprias, desejos, sentimentos e de um corpo de idéias próprias, para que a aprendizagem se torne significativa, esta deve ser desafiante e suscitar a descoberta de si mesmo, além de ser metodologicamente ativa, experienciada, integrando criatividade e

sensibilidade, e possibilitar a percepção da força da ludicidade que cada um possui dentro de si. Perceber, permitir e buscar sua expansão, por meio de uma formação que parta do próprio sujeito e de sua vivência. Significa, assim, ter consciência do Ser como uma unidade, como um *Ser-no-Mundo* (MERLEAU-PONTY, 1999)

Nessa questão, aprender sobre a natureza humana é fundamental para tornar mais fácil a expansão da essência, da potencialidade e da capacidade de amar, de ser criativo, de ser espontâneo, de ser autêntico, do cuidado com o outro, do anseio da verdade etc...

Entende-se, portanto, que o processo de formação de professores que se preocupa em resgatar a ludicidade, a sensibilidade, a criatividade e a reflexividade como dimensão humana, proporciona uma sensação de bem-estar propiciando experiência de fluxo. Compreende-se sua importância não só pelo prazer que a experiência pode causar, mas, sobretudo porque o fluxo favorece o desenvolvimento da auto-realização, da *autotranscendência humanescente*, e evidencia a necessidade de renovar-se a cada experiência, extrapolando os limites do corpo, expandindo sua essência, vivendo a vida com intensidade apesar das diversidades.

Autotranscendência humanescente é o quinto elemento a ser demonstrado após a análise e interpretação das repercussões do fluir humanescente na formação de si e na formação docente, foi expresso em algumas narrativas elaboradas após a vivência, pelo resgate das memórias imagéticas construídas a partir do cenário do Sandplay e pelas reflexões sobre as aprendizagens expressas e registradas tanto no Diário do Ser Sensível quanto no Portfólio III. Sob este enfoque FPS e AJD, exteriorizaram:

[...] passei a ter uma visão diferenciada do meu "eu". Permito-me até dizer que estou mais humanizada, pois nesse percurso foi resgatada minha ludicidade, até então reprimida pela couraça de uma estúpida ideologia. Estou mais sociável, com períodos de bom humor mais intensos, mais consciente do que me cerca. A mudança é tão patente que se faz notar por parentes e amigos (FPS – 10B, 2007).

As VCH me fizeram perceber a importância de mim mesma, me ensinando que eu preciso me amar expressar minhas emoções, permitir que meu corpo flua, expanda sua essência, deixe de lado as amarguras e viva através do amor [...] o que eu preciso é aprender a sonhar, para que os meus sonhos sejam abençoados [...] a Educação Física deixou marcas positivas em mim. Foram momentos agradáveis, nunca vividos, que jamais esquecerei. (AJD – 5B, 2007).

Em vista das análises e interpretações realizadas, pode-se afirmar que não apenas se revelaram o aprender e o conhecer no percurso de formação, mas também tornaram possível reconhecer uma aprendizagem para a vida.

Percebeu-se, portanto, que os diálogos reflexivos consigo mesmo e com o outro podem revelar, dentre outros aspectos: transformações e decisões/ações; valores ludopoiéticos descobertos e potencializados como autoprodução da ludicidade; as repercussões da vivência do fluir humanescente para a formação de si e a formação docente.

Constatou-se, assim, que o processo formativo de professores, realizado a partir de um programa de Educação Física que inclui Vivências Corporais Humanescentes, exige uma ação que possibilite a reflexividade vivencial para expandir a força da ludicidade que existe em cada um, ou seja, o fluir humanescente para a vida e pode ser vivenciado enquanto um fenômeno da emocionalidade que capta a ação criadora, sensível e lúdica do ser.

Diante do exposto, confirma-se a reflexão sobre os percursos pessoais e profissionais de autoformação que abarcaram o *autocuidado corporal*; a *auto-sustentabilidade emocional*; a *autoconectividade amorosa*; o *auto-respeito pela vida* e a *autotranscendência humanescente*.

Pode-se afirmar, enfim, que a formação de professores inspirada na perspectiva humanescente, autopoiética, as experiências de fluxo possibilitam olhar a vida e, em especial, a educação e o papel do educador de forma mais humana e lúdica.



## 5 CONSIDERAÇÕES EM ABERTO E RECOMENDAÇÕES

*Experimentar o fluxo é como estar fluindo, flutuando com o espírito liberto, feliz e inteiro naquilo que está sendo realizado, consciente dos desejos e das potencialidades em relação aos desafios que se apresentam.*

MARIA CÂNDIDA DE MORAES

Ao problematizar os caminhos da formação do ser pretendeu-se, nessa pesquisa, pensar a educação inspirada na perspectiva humanescente, a qual pressupõe uma formação contínua e integral do ser na sua totalidade.

Faz-se necessário enfatizar que a educação inspirada na perspectiva humanescente pelo entrelaçamento dos saberes da corporeidade foi desvelada na pesquisa de Câmara (2005), através da metáfora da Fonte dos Saberes da Vida, fundamentada nos quatros pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver) realizada com professores, especificamente na disciplina Educação Física, ministrada no Curso Normal Superior do Instituto de Educação Presidente Kennedy.

Câmara (2005) considerou que ao banhar-se e ao beber na Fonte dos Saberes da Vida o professor vivencia experiências de fluxo e, a partir delas resgata sentimentos e emoções, reflete acerca de sua vida, pessoal e profissional, despertando para os saberes humanescentes.

Em continuidade à pesquisa realizada por Câmara (2005), por se compreender que a disciplina Educação Física precisa considerar a sensibilidade, a ludicidade e a criatividade como dimensões humana e implementar a biologia do amor, ou seja, educar para a escuta dos sentimentos, ao mesmo tempo em que deve cuidar do pensamento e das inteligências, integrando o sentir, o pensar e o agir, procurou-se, nessa pesquisa, conhecer melhor as condições favorecedoras do fluir, a partir de Vivências Corporais Humanescentes, bem como sua contribuição para o fluir da humanescência e repercussões na formação humana autopoietica que se preocupe em favorecer o autoconhecimento, a auto-realização e o resgate da ludicidade na vida dos alunos, professores em formação, especificamente na disciplina Educação Física no Curso Normal Superior do Instituto Kennedy.

Neste estudo, refletiu-se inicialmente, sobre sentimentos e emoções – aprender a conviver e aprender a ser. Aprende-se a conviver na descoberta progressiva do outro e na descoberta de si mesmo, ao longo de toda vida. Na educação este é um processo de transformação no qual, na convivência aluno professor e demais pessoas que façam parte desse convívio, influenciam-se e se transformam mutuamente, respeitando-se e respeitando o outro, reconhecendo os seus e os direitos dos outros, na aceitação mútua, no aprendizado da tolerância e na biologia do amor. Aprende-se a ser desde o nascimento até a morte. É um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, aprender é, antes de tudo, uma viagem interior. O ser humano na sua essência é consciência e as possibilidades de desenvolvê-la está nele mesmo. Se o Ser é consciência é preciso, então, aprender a manifestá-la, criando condições para que isto possa acontecer. A manifestação da consciência se dará então na busca de si mesmo, no autoconhecimento, na auto-realização, na conquista da felicidade.

Em seguida, refletindo-se acerca da vida pessoal e profissional – aprender a conhecer e aprender a fazer – se desperta para os saberes humanescientes. Aprender a conhecer e aprender a fazer é, em larga medida, indissociáveis. A primeira visa nem tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e uma finalidade da vida humana. Conhecer compreendido como sinônimo do viver que acontece na simultaneidade entre a interpretação pessoal sobre mundo e as interpretações dos semelhantes. A segunda aprendizagem esta mais estreitamente ligada à questão da formação profissional, isto é, do como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação para os saberes da vida, resgatando a ludicidade, como dimensão inerente à essencialidade humana.

Através de experiências de fluxo facilitadas, metodologicamente, pelas Vivências Corporais Humanescientes, aprende-se simultaneamente, a nível cognitivo, emocional e existencial, possibilitando um mergulho em si mesmo. Os processos de conhecer e aprender deve possibilitar um olhar sistêmico frente aos fenômenos da vida, favorecendo a reflexão e a autonomia, na busca de soluções para os problemas da vida e do cotidiano na ação pedagógica.

É importante frisar que a formação autopoietica concebida na Base de Pesquisa Corporeidade e Educação – BACOR/UFRN como sistema ludopoiético, passou a constituir, epistemologicamente, elemento desafiador para nosso estudo e reflexão sobre a educação, a corporeidade, a ludicidade e o fluir humanescente na formação de professores e na vida.

Nesse sentido, foi necessário aprofundar os conhecimentos teóricos a partir das concepções sobre corporeidade e educação, ludicidade, sensibilidade e criatividade, formação humana e experiência de fluxo, não com caráter conclusivo, mas como contribuições para um pensar efetivo sobre o fluir humanescente na formação de professores, para responder às questões de estudo:

1- Quais as condições evidenciadas nas narrativas dos alunos, professores em formação, que favorecem a vivência do fluir humanescente durante o processo acadêmico?

2- Quais as repercussões mais significativas da vivência do fluir humanescente para a vida pessoal e profissional dos alunos, professores em formação?

No tocante à primeira questão, a criação de um ambiente de aprendizagem, favorecedor de um processo de formação transcendente, requereu da pesquisadora, na disciplina Educação Física, uma ação educativa e pedagógica cujas estratégias metodológicas fossem capazes de possibilitar a vivência, a observação, a interpretação e a análise dos fenômenos ocorridos. Ou seja, um ambiente envolvente, intimista, colorido, perfumado, calmo, alegre e surpreendente, com a finalidade de favorecer a ordenação da energia psíquica e facilitar o conhecimento de si (autoconhecimento), a auto-realização, o sentimento criativo e a liberdade para vivenciar experiências de fluxo que permitissem a expansão de sua essência e luminescência.

As narrativas escritas sobre as VCH compuseram o Diário do Ser Sensível, concebido e adotado como instrumento de acesso ao pensamento e à ação do sujeito investigado. Esse instrumento propiciou a prática da reflexão sobre si e a construção e desconstrução do reinventar de si mesmo e da própria formação, contribuindo, assim, para o fluir humanescente para a vida.

Da mesma forma, o Jogo de Areia/Sandplay, utilizado como ferramenta pedagógica para as construções imagéticas da memória lúdica no processo de formação, estimulou a reflexão, e a imaginação, potencializando o sentimento criativo e a alegria. Considerando os cenários elaborados foi possível observar que o

participante corporaliza o sentimento vivido descrevendo-o, com muita emoção, como momentos máximos de suas vidas. Momentos que Csikszentmihalyi (1999) classifica como “experiências de fluxo”.

Com relação às VCH, pode-se afirmar que estas enriqueceram a capacidade de ação e reflexão dos alunos, professores em formação, bem como revelaram as propriedades da formação autopoietica, além de propiciarem a autoprodução de si mesmo pela dinamização do espírito numa permanente retomada de si mesmo pelo processo ascendente de crescimento e de desenvolvimento, em parceria com os outros. Desse modo, foi possível tanto para os pesquisados quanto para a pesquisadora vivenciar valores e resgatar o importante papel da ludicidade nos processos de ensinar e de aprender seja na escola, no exercício de docência, ou nas suas vidas.

Ressalta-se que as Vivências Corporais Humanescas foram experienciadas de forma agradável e prazerosa, e evidenciaram as condições que favorecem a vivência do *fluir humanescas*. No processo de realização dessas atividades/jogos observou-se a concentração, a atenção, metas claras e o total envolvimento dos participantes, além de sua retroalimentação evidenciada no desejo de vivenciá-las outras vezes, sem a preocupação com avaliações ou dificuldades. Da mesma forma, foi possível evidenciar as propriedades do sistema ludopoiético, a *autotelia*, *autodelimitação*, *autoconectividade*, *autovalia* e *autofruição*. Num processo de construção e reconstrução de si, referendado no amor, na brincadeira, na alegria, na autoformação humana autopoietica possibilitando o conhecimento de si, motivando mudanças e transformações na maneira de pensar, de sentir e de agir, num aprender constante e prazeroso ao longo da vida.

É importante enfatizar que a atuação da professora formadora foi importante neste contexto de formação, pela consciência da importância de desenvolver uma prática que se pautasse na Pedagogia Vivencial Humanescas, pela valorização da ludicidade, da criatividade e da sensibilidade, evidenciada na investigação da própria prática como pesquisadora, o que lhe confere o requisito da autoformação humanescas permanente.

Quanto aos procedimentos metodológicos, estes foram capazes de possibilitar a construção de aprendizagens significativas aos alunos, adultos em formação. As condições para o *fluir humanescas* emergiram do contexto de formação vivenciado nas aulas de Educação Física no curso de formação de

professores. Isso ficou claro na análise e interpretação das narrativas. Mesmo após a jornada de trabalho, cansados e assoberbados de problemas, os atores/colaboradores da pesquisa, sentiam-se curiosos, seduzidos pela magia do ambiente e da própria atividade/jogo proposta.

Observou-se, também, através das VCH, que os pesquisados tornaram-se vibrantes, harmonizados, acolhidos, animados, amados, transcendentais, fluindo em emoções e descobertas do que desejavam para si e para a humanidade, pode-se afirmar que nas experiências máximas, de fluxo criativo, o fluir da alegria, da tristeza e do amor foi plenamente experienciado, ou seja, vivenciar o amor no processo formativo significou alegrar-se com a vida em busca do luminescer da essência humana que existe dentro de cada ser, o que contribui para a melhoria tanto da própria qualidade de vida quanto a dos outros à sua volta. Esta, portanto, é a perspectiva da formação do Ser Humanescente, capaz de gerar alegria e irradiá-la para sua própria fonte, para os outros, para a natureza e para o mundo (CAVALCANTI, 2006).

Os fenômenos narrados, expressão do que aconteceu no ambiente de aprendizagem onde foram experienciadas as VCH, são fruto das interações e das conexões envolvidas, através de um “acoplamentos estrutural” (MATURANA, 1999), e permitiram, ainda, descobrir mais do que as relações entre os participantes envolvidos no fenômeno, facilitando a compreensão sobre a complexidade dos processos imbricados, a fim de examinar o que foi sentido e vivido, e como estes estados se auto-organizaram e se reorganizaram em sua totalidade.

Conclui-se, inicialmente, que diante da euforia, do êxtase, da alegria e do prazer narrados pelos alunos, professores em formação, percebeu-se que as VCH proporcionaram a educação dos sentimentos e o reconhecimento das emoções, processando “mudanças estruturais” (MATURANA, 1999). Mudanças que ocorreram como resultado da dinâmica interna de cada jogador e por sua interação com o meio, congruentes com sua história de vida, com o ambiente de aprendizagem e o momento vivido a cada VCH experienciada. Essas mudanças foram sendo potencializadas de dentro para fora, motivadas por interesses internos, de descoberta de suas potencialidades, da sua essência, do espírito de cooperação, de solidariedade, da capacidade de amar e contribuíram para o humanescer da vida.

No que se refere à segunda questão – das repercussões da vivência do fluir humanescente para a vida pessoal e profissional dos alunos, professores em

formação, ficou demonstrado nas narrativas os elementos necessários ao processo de formação de si e formação docente, cuja referência é a formação autopoietica. A reflexão sobre si e sobre suas práticas implicou na necessidade de uma autoformação, cujo processo propicia o *autocuidado corporal*; a *auto-sustentabilidade emocional*; a *autoconectividade amorosa*; o *auto-respeito pela vida*; a *autotranscendência humanescente*. Elementos esses que propiciou aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer por meio do processo autopoietico que envolveu a corporeidade, o conhecimento de si, a relação consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com o mundo, com a vida. Corporeidade vivida, desvelada e potencializada por emoções e sentimentos traduzidos em reflexões, expressões e ações, num sentir, pensar e agir entrelaçados pelo desejo, pela motivação, processando uma dinâmica transcendente de melhor viver, conviver e ser.

Sob essa ótica, pode-se finalmente concluir que a formação de professores numa perspectiva humana, autopoietica, as experiências de fluxo, de autoconhecimento e auto-realização, que tem a corporeidade como nascente de energia que expande e expressa a essência, ou natureza dos corpos, o processo acadêmico foi vivenciado com ludicidade e revelou, conforme as análises realizadas, que as condições do ambiente de aprendizagem e das Vivências Corporais Humanescentes são importantes para se revelar a identidade corpórea do ser humanescente, em sua totalidade, capaz de gerar alegria e irradiá-la para sua própria fonte, para os outros, para a natureza e para o mundo.

Diante dos resultados das análises, *recomenda-se*:

- que os educadores organizem suas agendas do viver/conviver, a fim de experienciar, constantemente, práticas de reflexão sobre si, de autoconhecimento, que potencializem a criatividade, a sensibilidade e a ludicidade, favorecendo assim, a autoformação;
- que a tarefa educacional vise a formação humana oferecendo condições para que o educando se conheça, e se auto-realize, respeitando a si mesmo e ao outro, num contexto de amorosidade e ludicidade;
- que a Educação Física, enquanto área do conhecimento, nos cursos de formação de professores, oportunize experiências de fluxo;
- que os educadores pautem sua ação docente na Pedagogia Vivencial Humanescente, pois assim estarão conspirando a favor da inteireza humana.

- que sejam pensadas, criadas e recriadas as VCH em ambientes de aprendizagem capazes de oferecer as condições necessárias para o fluir humanescente;
- que os educadores que buscam vivenciar uma autoformação humanescente procurem parcerias com os demais professores da instituição para criarem, juntos, as condições necessárias para uma prática coletiva de construção do conhecimento e do fluir da humanescência.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.

\_\_\_\_\_. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Papyrus Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação romântica**. São Paulo: Papyrus Editora, 2002.

AANSTOOS, Chiristopher. The Relevance of Humanistic Psychology. **Journal of Humanistic Psychology**. Disponível em: <http://jhp.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/4/37>. Acesso em: 18 julho 2007.

ALONI, Nimrod. **Educação humanística**. Enciclopédia de Filosofia da Educação. Tradução Silvia Moreira Leite e equipe. Agosto, 1999. Disponível em: [www.educacao.pro.br/educacao\\_humanistica.htm](http://www.educacao.pro.br/educacao_humanistica.htm). Acesso em: 17 nov. 2007.

AMMANN, Ruth. **A terapia do jogo de areia**. São Paulo: Paulus, 2002.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática Escolar**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e Corporeidade**. Piracicaba, SP: ed. da UNIMEP, 1995.

\_\_\_\_\_. **Metáforas novas para reencantar a educação, epistemologia e didática**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BACHELARD, Gaston. **A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O novo espírito científico**. Tradução. Juvenal H. Júnior. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições tempo Brasileiro, 2000. (Coleção Biblioteca Tempo Universitário – 12).



BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa-Ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BARDIN, Aurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Tradução. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. MEC/ CNE. Parecer CP 115/99, aprovado em 10/08/99, sobre Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. 2001.

BYINGTON, Carlos Amadeu B. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 43-73.

BYINGTON, Carlos Amadeu B. **Pedagogia Simbólica: a construção amorosa do conhecimento de Ser**. RJ: Record: Rosa dos Ventos, 1996.

\_\_\_\_\_. **A construção amorosa do saber: O fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana**. São Paulo:Religare, 2003.

BICUDO, Maria Aparecida. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez e outros. Porto: Porto, 1994.

CAILLOIS, Roger. **Los Juegos y los hombre: la máscara y el vértigo**. México: Fundo de Cultura Econômica S.A., 1986.

\_\_\_\_\_. **Os jogos e os Homens: A máscara e a vertigem.** Tradução José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CÂMARA, Tereza C. B. **Corporeidade e Humanescência na Fonte dos Saberes da Vida: A Formação de Professores que Valoriza o Ser.** 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.  
CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CARRILHO, Maria de Fátima P. **Tornar-se Professor Formador pela Experiência Formadora: Vivências e escrita de si.** 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CAVALCANTI, Katia. **Para a unificação em Ciência da motricidade humana.** Natal, RN: EDUFRN, 2001.

\_\_\_\_\_. **Corporeidade e a ética do sentido da vida na educação: para florescer as sementes da pedagogia vivencial.** 2005. Disponível: < [www.lilaz.com.br](http://www.lilaz.com.br)>. Acesso no dia: 5 de dezembro 2005.

\_\_\_\_\_. **Para abraçar a humanescência na pedagogia vivencial.** 2006. Disponível: < [www.lilaz.com.br](http://www.lilaz.com.br)>. Acesso no dia: 22 março 2007.  
CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1995.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna.** Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COULON, A. **Etnometodologia.** Tradução Ephraim F. A. Petropólis: Vozes, 1995.  
CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Psicologia da Felicidade.** Tradução Denise Maria Bolanho. São Paulo: Saraiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **Creativity: flow and the psychology of Discovery and invention.** New York: Haper Collins Publisher, 1996.

\_\_\_\_\_. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana.** Tradução Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Mistério da Consciência: do corpo e da emoção ao conhecimento de si.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos.** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Toward a Neurobiology of Emotion and Feeling: Operational Concepts and Hypotheses.** Journal of Holistic Nursing, 1999. Disponível em: <http://jhp.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/4/37>. Acesso em: 12 maio 2007.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade na Formação de Professores: O que pensam alguns de seus pesquisadores. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XIII ENDIPE, 2006, Recife. **Novas Subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social.** Recife: Edições Bagaço, 2006. p. 121- 136.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FERRARI, Márcio. 25 Séculos de Teoria Pedagógica. Revista Nova Escola: Grandes Pensadores, Edição Especial, São Paulo, Vol. 2, p.8-66, Agosto 2006.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?: uma reflexão sobre os processos de individualização e formação.** São Paulo, Paulus, 2003.

GARDNER, H. **Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi.** Tradução Maria A. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIROUX, **Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education.** Nova York: Routledge, 1992.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Parte I. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY. **Resolução n. 1/2004.** Natal: IFESP, 2004.

LOWEN, A. **A Espiritualidade do Corpo: Bioenergética para a Beleza e a Harmonia.** Tradução Paulo César de Oliveira. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

\_\_\_\_\_. **Alegria: a entrega ao corpo e à alma.** Tradução Maria Silvia Mourão Netto. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MASLOW, Abraham H. **Introdução à Psicologia do Ser.** Tradução Álvaro Cabral. RJ: Eldorado, 1975.

MATURANA, Humberto. **A antopologia da realidade.** Belo Horizonte, UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_, Humberto. **Emoções e Linguagens na Educação e na Política.** Tradução José Fernando Campos Fortes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. & REZEPKA, Sima Nisis. **Formação Humana e Capacitação.** Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto & VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano.** Tradução. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento**. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. 4. ed. São Paulo: editora Palas Athena, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensamento Eco-sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida; LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAIS, Régis de J. **Um caso de amor com a vida**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002 .

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e Anti-Humanismos: Introdução à Antropologia Filosófica**. 10. ed. RJ: Editora Vozes, 1985.

NÓVOA, António. **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

PIINEAU, Gaston. As histórias de Vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. In: **Education and Research**. Revista da faculdade da USP. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-344. maio/ago. 2006.

PIRES, Edmilson Ferreira. **Corporeidade e sensibilidade: o jogo da beleza na educação física escolar**. Natal: EDUFRN, 2000. (Teses & Pesquisas – Ciências da Saúde).

PLACCO, Vera Maria Nigro de S, e TREVISAN, Vera Lúcia (org). **A aprendizagem do adulto professor**. Sao Paulo, Loyola, 2006.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética. Natal, RN, EDUFRRN, 2006.

RESTREPO, L. **O Direito à Ternura**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROCHA, Vera. **Do Corpo a Corporeidade: repensando os saberes na formação do profissional fisioterapeuta**. 2002. 243 f. Tese (Doutorado em educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

RUZ, Juan Ruz. Formação de Professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, Raquel Volpato (org.) **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Livraria Unijui, 1987.

\_\_\_\_\_. Perspectiva na visão de corporeidade. In MOREIRA, W.W.(org.) **Educação Física e esportes: perspectiva para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1993.p. 51-88.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: ética, estética, saúde**. Porto Alegre. EST/ESEF, 1995.

SCOZ, Beatriz (Org.). Histórias de aprendizagens: A objetividade e a subjetividade na formação de educadores e psicopedagogos. In: **(Por) Uma educação com alma**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SCHILLER, F. **Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade**. 2. ed. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1991.

SEBRAE – SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO AS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. Referenciais para uma nova práxis educacional. 2. Ed. Brasília: SEBRAE, 2001. Série Documentos.

SERRES, M. **Os cinco sentidos: a Filosofia dos corpos misturados**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs.) **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP; Papyrus, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TRIVINÕS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIETTA, Edna Paciência. **Configuração friádica, humanista, existencial, personalista: uma abordagem teorica\_ metodológica de aplicação nas pesquisas de enfermagem psiquiátrica e saúde mental**. Revista Latino\_ Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 15-25, janeiro 1995. Print ISSN 0104-1169.

WILBER, Ken. **Psicologia Integral: Consciência, Espírito, Psicologia, Terapia**. Tradução Newton Roberval Eicheberg. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

WEDDINGTAN, Hank .**Education as Aesthetic Experience: Interaction as Reciprocal Transformation**. 2004.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de Aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Tradução José Augusto Pacheco. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Formando Professores Reflexivos para a Educação Centrada no Aluno: possibilidades e contradições. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 6., 2003, São Paulo. **Formação de Educadores Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 35-55.

# ANEXOS



# ANEXO A

## INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY CURSO NORMAL SUPERIOR

### PLANO DE CURSO

#### DISCIPLINA: **EDUCAÇÃO FÍSICA II**

PROFESSORAS FORMADORAS: ELEN DÓRIS BARROS CARLOS DE AMORIM  
TEREZA CRISTINA BERNARDO DA CÂMARA

**Ementa:** Múltiplas dimensões humanas corporificadas no ser que sente, pensa, cria e brinca; Aprender a ser como via integradora do aprender a conhecer, a fazer e a conviver; Os saberes da corporeidade e a ação docente.

#### **Objetivos:**

- Reconhecer o movimento humano como meio natural e complexo, próprio do ser que sente, pensa, cria e brinca, e fundamental para o seu desenvolvimento integral;
- Perceber as vivências corporais humanescientes como momentos provocadores de reflexões acerca do próprio corpo e como fator de expressão e ludicidade, reconhecendo a importância de participar desses momentos refletindo sobre os resultados em si próprios e nas relações harmoniosas entre os seres;
- Reconhecer a importância das vivências corporais humanescientes como favorecedoras das experiências de fluxo;
- Identificar e planejar estratégias de ensino, que estimulem as percepções e a sensibilidade, visando contribuir com o aprender de si na interação com os outros, fazendo e conhecendo – sentindo, pensando, criando e brincando.

#### **Unidades de trabalho:**

- I. O MOVIMENTO HUMANO E O DESENVOLVIMENTO DO SER
- II. SENTIR, PENSAR, CRIAR E BRINCAR PARA UMA FORMAÇÃO HUMANESCENTE

#### **Conteúdos:**

- ✓ Percepção/sensação – Emoções/sentimentos
  - Consciência de si
  - Consciência dos outros
  - Consciência do fazer
  - Consciência do saber
- ✓ Movimento humano →
  - Natural
  - Complexo
  - Sistêmico
- ✓ Saberes da Corporeidade
- ✓ Formação Humana →
  - Humanescência
  - Capacitação
- ✓ Experiência de Fluxo

### Metodologia:

Vivências corporais humanescentes  
 ✓ Jogos e brincadeiras;  
 ✓ Atividades rítmicas e expressivas;  
 ✓ Atividades Livres – Movimentos expressivos  
 Sandplay – Jogo de Areia  
 Aulas expositivas dialogadas  
 Leitura e discussão de textos  
 Observação participativa  
 Simulação de aulas  
 Oficinas pedagógicas e Seminários

### Avaliação:

De caráter diagnóstico e processual, considera aspectos quantitativos e qualitativos possibilitando ao aluno dimensionar avanços e dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto irá se observar e registrar:

1. Participação significativa nas aulas, refletindo sobre o seu desempenho nas vivências corporais humanescentes, nas discussões e na elaboração de tarefas orais e escritas;
2. Atitudes e procedimentos que evidenciem a teoria estudada;
3. Auto-avaliação;
4. Resumo do desempenho do aluno, traduzido na forma de conceito.

### Referências

BALLONE, Geraldo J. Percepção. In: **Psiquweb Psiquiatria Geral**, Internet, 1999. Disponível em <http://www.psiqweb.med.br/cursos/percep.html>

CÂMARA, Tereza C. B. **Corporeidade e Humanescência na Fonte dos Saberes da Vida: A Formação de Professores que Valoriza o Ser**. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CAVALCANTI, Katia. **Para a unificação em Ciência da motricidade humana**. Natal, RN: EDUFRRN, 2001.

\_\_\_\_\_. **Corporeidade e a ética do sentido da vida na educação: para florescer as sementes da pedagogia vivencial**. 2005. Disponível: < [www.lilaz.com.br](http://www.lilaz.com.br)>. Acesso no dia: 5 de dezembro 2005.

\_\_\_\_\_. **Para abraçar a humanescência na pedagogia vivencial**. 2006. Disponível: < [www.lilaz.com.br](http://www.lilaz.com.br)>. Acesso no dia: 22 março 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Psicologia da Felicidade**. Tradução Denise Maria Bolanho. São Paulo: Saraiva, 1992.

DE MARCO, Ademir. Educação Física ou Educação Motora? In: DE MARCO, Ademir (org.) **Pensando a Educação Motora**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FREIRE, João Batista. Método de confinamento e engorda: como fazer render mais porcos, galinhas, crianças... In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FREIRE, João Batista. Antes de falar de Educação Motora. In: DE MARCO, Ademir (org.) **Pensando a Educação Motora**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

MATURANA, Humberto. & REZEPKA, Sima Nisis. **Formação Humana e Capacitação**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOREIRA, Wagner Wey. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In:

MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

MONTEIRO, Pedro Paulo. Quem somos nós? O enigma do corpo. Belo Horizonte: Gutenberg, 2004.

PORTO, Eline Tereza Rosane. Mensagens Corporais na Pré-Escola; um discurso não compreendido. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.) **Corpo Presente**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

## ANEXO B

### VIVÊNCIAS CORPORAIS HUMANESCENTES

#### Jogo 1. Dançando e Fluindo



Foto 4: Vivências Corporais Humanescentes  
Fonte: arquivo pessoal

Preparação do ambiente – Sala ampla, iluminada e climatizada. O ambiente foi decorado com muitos tecidos coloridos (TNT). Esses tecidos coloridos foram distribuídos pelo chão e cadeiras que circundam a sala, junto às paredes. Com o ambiente preparado, dá-se início as Vivências Corporais Humanescentes.

Ao adentrarem a sala, os alunos são convidados a acomodar seus pertences, tirar o calçado e escolher um TNT, na cor desejada, para sentar sobre o mesmo. Dada as boas vindas, num clima de muita harmonia, o professor faz os encaminhamentos do jogo. Logo a seguir, visando sensibilizá-los para experienciar a vivência, convida-os a respirar profundamente, concentrando a atenção numa música, cuja letra propicia a reflexão sobre a vida. Deitados ou sentados, em silêncio, cada qual no seu espaço, escutam a música.

Após a apreciação da primeira música, cada participante levanta trazendo consigo o tecido, e sem falar se locomove pela sala ao ritmo de outra música. Ao passar por um colega, cumprimenta-o somente com expressões faciais.

Seduzidos pela música, cujo ritmo se torna cada vez mais agitado, os participantes se locomovem e dançam, fazendo um adorno do seu tecido colorido que, harmoniosamente, compõe a coreografia de cada participante.

Num clima alegre, dançam e interagem através de seus gestos e expressões. São convidados, então, a compartilhar sua coreografia, sua dança, com outro colega ainda sem comunicação verbal e seguem dançando, dois a dois, depois quatro a quatro, oito a oito e por fim numa grande roda. A coreografia agora é de todo o grupo e vai se estruturando na medida em que cada participante se entrega ao ritmo do próprio grupo, que sem comunicação verbal, procura se perceber, percebendo ao outro. O ritmo da dança vai de acordo com que o ritmo da música provoca em cada um. Como num passe de mágica todos dançam, harmoniosamente. A energia flui na roda. O tempo de um passa a ser o tempo do outro. Esse momento é finalizado num grande abraço coletivo. E, novamente, são convidados a deitar ou sentar para ouvir e refletir sobre a mensagem da primeira música.

## Jogo 2. Viajando nos quatro elementos



Foto 5: Vivências Corporais Humanescentes  
Fonte: arquivo pessoal

A sala, espaço onde seria realizada a Vivência Corporal Humanescente, estava toda decorada de acordo com a proposta norteadora. Uma grande Mandala, feita com imagens (gravuras de revista) que representavam os quatro elementos da natureza (fogo, terra, ar e água), foi colocada na parede e era visualizada por todos que entravam. Dos dois lados da Mandala, tecidos nas cores laranja, marrom, azul e cinza, cada uma simbolizando um elemento, encontravam-se dispostos.

Cartazes com texto sobre cada elemento foram afixados nas demais paredes, com os seguintes escritos: FOGO – O primeiro elemento, dá origem à vida. Intuição, ardor, paixão e alegria borbulhante são as marcas registradas de quem é regido por esse elemento. Sua missão é trazer vida, luz e inspiração. A existência é encarada como uma oportunidade para conquistar, ampliar horizontes, fazer e acontecer. Sociáveis e autocentrados sabem seguir sua estrela interior e apostam na independência e na administração criativa de suas vidas; TERRA – O segundo elemento, Terra, traz pra o plano concreto a inspiração do elemento anterior. Sensuais, práticos e donos de um fôlego enorme para lutar por conforto e realização pessoal quem é regido por esse elemento é movido pelo desejo e pela razão. Enxergam a vida como um lugar em que devem se estabelecer com cautela e bom senso. Precisam sentir que pisam em terreno firme. Querem segurança material e são relativamente previsíveis; AR – O terceiro elemento. Ar, espalha as sementes da vida, como os pássaros espalham o pólen das flores. Para os regidos por esse elemento, viver é ganhar espaços, e nisso são muito semelhantes aos de Fogo. Imaginativos, extrovertidos e donos de muita energia vibram com a trepidação do mundo, sentindo-se despertos pelas surpresas e reviravoltas do caminho. Para eles viver é descobrir novas oportunidades para entender o mundo. Levam tudo para o lado do pensamento. Não se pode esperar deles mergulhos profundos nas emoções; ÁGUA – Aqueles regidos por esse quarto elemento, Água, fazem da vida um profundo mergulho nas emoções. A água se molda, toma a forma de seu continente. Assim acontece com quem por ele é guiado, para quem o mais importante na vida é a segurança emocional. Ao contrário de Ar e Fogo, são extremamente românticos. Sabem agradecer, são compreensivos, mas também são sinuosos, às vezes.

Além dos tecidos espalhados pelas paredes, também nas cadeiras foram colocados, nas cores já referidas.

Inicialmente houve o convite para que todos contemplassem a Mandala e lessem os cartazes expostos. Em seguida, sugeriu-se que cada um escolhesse um tecido na cor do elemento com o qual mais se identificaram, colocando-o no chão e deitando-se sobre ele.

A sala ficou na penumbra, todos deitados em decúbito dorsal, o mais relaxado possível, com os olhos fechados, ouvindo o encaminhamento. Inicialmente pediu-se que prestassem atenção à respiração, como ela estava? Curta ou profunda?

Foram orientados a colocar a mão direita no baixo ventre para realizar a respiração com a dilatação e encolhimento do abdômen (inspiração e expiração pelo nariz). Algumas repetições foram realizadas. Na seqüência, pediu-se que ampliassem a respiração para torná-la plena. Dilatando o abdômen e o tórax. O que se repetiu algumas vezes.

Após os exercícios respiratórios, solicitou-se que os participantes imaginassem que estavam deitados na areia de uma praia e que sentissem o contato do corpo no chão, a terra sob eles. A partir dos pés, que observassem quais partes do corpo tocavam e quais não tocavam o solo, até chegar à cabeça.

Na seqüência, a água do mar era o elemento a ser “sentido”. Primeiro o som do mar, para que imaginassem o seu barulho e vislumbrassem o vai-e-vem das ondas, tentando associar a inspiração à aproximação delas e a expiração ao seu afastamento. Ou seja, inspira e as ondas se aproximam suavemente, expira e elas voltam se afastam. Algumas repetições foram feitas.

A seguir, pediu-se que procurassem “sentir” a brisa batendo no corpo, que imaginassem que o mesmo ar que inspiravam e expiravam estava em seu entorno e tocava seu corpo, provocando relaxamento. O vento soprava suave, tocando e refrescando o corpo, da cabeça até os pés.

Por fim, a atenção voltou-se para o sol, aquecendo o seu ser. Aquecendo e aconchegando o ser ao seu corpo. O calor subia dos pés a cabeça, passando por todas as partes do corpo. Durante algum tempo ficaram curtindo o momento. Após, houve a provocação para o retorno e questionou-se: em que lugar estava, que som ouvia? Pediu-se ainda que, movessem os lábios, sentissem gosto, mexessem os olhos, com eles ainda fechados, para então abri-los lentamente. Na seqüência, mexer pés e mãos, se espreguiçar.

Voltando lentamente para o instante presente, orientou-se para que observassem como estavam se sentindo naquele momento.

### Jogo 3. Jogo dos Sentidos



Foto 6: Vivências Corporais Humanescas  
Fonte: arquivo pessoal

Brincadeiras para despertar e estimular os órgãos dos sentidos foram vivenciadas pelos alunos. A primeira proposta foi o triângulo musical. Um grande triângulo foi desenhado no chão e, em cada vértice, desenhado um instrumento musical. Por exemplo, triângulo, tambor e maracá.

Todos se posicionaram no centro do grande triângulo e, ao ouvir o som do instrumento tocado, dirigiam-se para o desenho correspondente. Se o som não correspondesse a nenhum dos três instrumentos desenhados, deveriam permanecer no centro. A professora toca os instrumentos sem ser vista pelos alunos e dispõe de mais instrumentos do que apenas os que estão desenhados no chão, como: reco-reco, pratos, apitos e flauta etc. É preciso ouvir e identificar o som.

Na seqüência outra brincadeira foi realizada, a dos sabores. De olhos vendados, cada aluno experimentou uma série de alimentos identificando-os. Um colega acompanhava-o registrando o que é identificado. Depois que todos vivenciaram a proposta, os resultados eram conferidos. É importante diversificar os gostos, colocando alimentos doces, salgados, azedos etc.

Em relação ao sentido do tato, foram colocados objetos diversos em uma grande sacola e, após tirar um papel com o nome de um determinado objeto, cada participante procura na sacola o objeto correspondente. O desafio era acertar o objeto, observando suas características, tamanho, cor, forma e textura.

Outra brincadeira foi relacionada ao olfato, aos cheiros. De olhos vendados, cada aluno identifica o que estava cheirando, seja álcool, perfume, rapé, chocolate, alecrim, canela, goiaba, melão etc. Da mesma forma, um colega acompanha a pessoa de olhos vendados registrando o que é dito, para depois conferir.

A última brincadeira diz respeito à percepção visual. Em grupos de seis componentes, todos ficam imóveis e um dos elementos do grupo, deve observar a cena e afastar-se dela, sem olhar. Quando este sai, os colegas mudam apenas um pequeno detalhe que deve ser descoberto quando este voltar. Depois troca de componente, pois é interessante que todos passem pela experiência.

#### Jogo 4. Circuito das Brincadeiras



Foto 7: Vivências Corporais Humanescentes  
Fonte: arquivo pessoal

Essa vivência extrapola os limites do espaço de uma sala. O Circuito das Brincadeiras nos permite brincar com o espaço. São dez estações espalhadas pela sala, hall, corredores e bosques da Instituição. Os alunos têm como referência um mapa e sinalização nas estações, com números e o nome da brincadeira. De resto é só se entregar e participar.

Os grupos, em número de dez, são organizados e ficam com, aproximadamente, cinco pessoas cada um. Cada grupo elege uma estação e começa o circuito por ela. O tempo de permanência de um grupo em cada estação é de três a quatro minutos. Ao sinal da professora de “troca, troca”, os grupos irão para a estação seguinte.

A estação número 1, é um jogo em que um dos componentes do grupo põe uma venda nos olhos e será guiado pela voz dos outros colegas, de um determinado local a outro. É interessante que todos vivenciem a experiência. Na estação 2, brinca-se de arremessar bolas de diferentes tamanhos e pesos, de um para outro. O grupo fica livre para realizar a proposta da maneira que quiser, mas todos devem participar. A estação 3, pede que os componentes do grupo chutem bolas de diferentes tamanhos e pesos. Todos deverão realizar chutes. A organização da atividade é de responsabilidade do grupo. O que é certo é que todos devem participar da maneira que conseguirem. A estação 4, é do tiro ao alvo. Um alvo está na parede e todos deverão atirar dardos tentando acertar o alvo. Durante o tempo estabelecido no circuito todos devem exercitar o tiro ao alvo. Pular corda é a proposta da estação 5. Em grupo ou individualmente todos deverão participar da brincadeira, da maneira que for possível. Pulando ou apenas bambeando. A estação 6, consiste em oportunizar que todos modelem livremente com massa de modelar. Aqui, a criatividade é peça fundamental na construção de objetos, flores, animais etc. Na estação 7 todos deverão quicar bolas, zigue-zagueando entre cadeiras. Com uma mão, com duas, rápido, lento. Da maneira que quiser e puder. O jogo de bilocas caracterizou a estação 8. Várias bilocas são disponibilizadas na areia, embaixo de uma árvore, onde o grupo inteiro deverá brincar. Como? Não se sabe. O grupo é quem decide. Pode ser tila (toque), barroca, livre, triângulo. Como queiram. A estação 9 é aquela onde, um de cada vez, cada componente do grupo será modelado pelos companheiros que farão dele “estátua”. É importante se entregar para ser modelado livremente pelos colegas.



Por fim, a estação 10 consiste em caminhar livremente pelo espaço dos jardins e corredores, passeando. Respirando e observando a natureza. O grupo caminha por onde quiser. Depois que todos passarem pelas dez estações, será conduzido um trabalho respiratório de volta à calma e observação de como se sente.

### **Jogo 5. Lava pés**

Penumbra... Acesa apenas a luz da estrela. Estrela que brilha numa tonalidade amarelo-azulado. Efeito inebriante... Pelo espaço coberto com panos em tons azulados estão espalhadas bacias com água e magia. Uma música toca suave e o clima de paz é o esperado. Nesse cenário acontecerá o Jogo do Lava pés, Vivência Corporal Humanescente, elaborado com a finalidade de oportunizar aos alunos, professores em formação, um momento de encontro consigo mesmo, numa relação com o outro e com o seu entorno.

Adentrando no cenário, os alunos são acolhidos pelas professoras formadores, que atenciosa e silenciosamente esclarecem acerca do Jogo. Eles entram e vão se acomodando, escolhendo assento (em uma cadeira) próximo a uma bacia com água. Eles sentam e passam a observar o que foi preparado. Olhando para frente e para cima podem observar uma estrela de cinco pontas iluminada e brilhante. O efeito é interessante! Dirigindo o olhar para o chão e paredes laterais, o aluno se deparará com panos azul (dois tons), lilás e cinza, por entendermos que são cores que remetem ao elemento água. São muitos panos espalhados pelo espaço, o que causa um efeito visual sugestivo. Das bacias exala um aroma de erva-doce (essência adicionada à água), suave, o que provoca comentários elogiosos por parte dos alunos. Do micro system emana uma música suave (Vangelis, Jean Michael Jarre, Sacred Spirits), escolhida intencionalmente para esse momento inicial de acolhimento.

No primeiro instante, o som que se ouve no ambiente é uma música suave. No instante seguinte, uma voz se faz ouvir convidando a todos para colocarem, lentamente, seus pés na bacia para iniciar o Jogo do Lava-pés. Ao tocarem os pés na água, são provocados a permitirem que, com esse toque, o relaxamento e a paz se espalhem por todo o seu ser. Suspiros são ouvidos e o silêncio só não é total pelo barulho de água e pelo som da música Sons da Natureza. A professora solicita que fechem os olhos (mas quase todos já os tinham fechado, espontaneamente) e tentem perceber as sensações que isto provoca em si mesmos. Também há uma provocação quanto à respiração. É pedido que observem como estão respirando e que procurem respirar profundamente. O alunos permanecem por um tempo nesse processo de entrega e auto-descoberta, ouvindo apenas os sons da água e das aves. O clima é de muita tranquilidade naquela sala.

Lentamente, a voz da professora formadora se faz ouvir na leitura de um texto elaborado a partir de sua vivência com a Yôga e do estudo do livro "O Corpo e seus Símbolos", de Jean-Yves Leloup. O texto vai sendo lido pausadamente e o cuidado com a musicalidade da voz se faz necessário para que a mesma atraia a atenção para si.

Chegando ao fim da leitura do texto, a professora, lentamente, fala com os alunos trazendo-os para o instante presente. Toalhas vão sendo entregues para que, sem pressa, eles retirem seus pés da água e enxugue-os.

No momento seguinte, a professora convida a todos para que se organizem livremente, individual, em duplas ou até em trios para que se possa fazer uma

massagem nos pés. A massagem pode ser feita em seu próprio pé ou no pé de outra pessoa. As combinações são feitas e todos se envolvem na proposta. Um creme hidratante, a base de erva-doce (mesmo aroma colocado na água do lava pés), é posto à disposição e passa a circular pelo grupo. A professora chamar a atenção para o toque e sua importância no estabelecimento da harmonia nas relações humanas.

Os alunos parecem não sentir o tempo passar e mergulham na proposta como crianças que brincam. Inicialmente, o silêncio reina. Apenas a música suave toca (Vangelis, Jean Michael Jarre, Sacred Spirits). Depois de certo tempo, os alunos começam a conversar entre si. Todos aparentam estar gostando do que estão fazendo e em suas fisionomias pode-se ler: “Sossego”.

Depois que todos já foram massageados e agradeceram uns aos outros pela massagem, a professora solicita que escrevam em seu diário o que sentiram ao vivenciar essa experiência. Reina o mais absoluto silêncio na sala e pelo que se pode observar, todos escrevem com muita fluidez. O texto nasce e progredi com uma facilidade surpreendente.

Encerrando o momento de escrita individual, a professora pergunta se alguém gostaria de dizer algo sobre a experiência e algumas pessoas falam sobre o que vivenciaram.

### **Lava-pés – Fala de condução:**

Vamos sentar manter as costas retas, alinhando quadril e pescoço. Respirar profundamente. Inspirar e expirar. Procurando se acalmar. Fechar os olhos. Respirar fundo e dar ouvido às sensações. Ouvir o que vem de dentro do nosso corpo. Escutar a sua voz. Ou como afirma Leloup<sup>7</sup> (ler as falas do autor, p. 28). Os pés são raízes, nos conduzem a nossas origens (ler p.28, 29, 30,34). Volte a respirar profundamente, sentindo a entrada e saída do ar. Vamos observar como estamos nos sentindo neste exato momento.

Passaremos agora a ler sobre outra parte de nosso corpo - os joelhos. Vamos passar as mãos em nossos joelhos, em todas as suas faces: externa, interna, frente, costas. Verifiquem se seu toque é prazeroso ou não. Lembremos se ele funciona bem ou mal, se é comumente doloroso, flexível ou rígido.

Do ponto de vista psíquico, é muito comum dizermos que ficamos com os joelhos “bambos”, ou moles, quando recebemos uma notícia inusitada. É preciso então que tenhamos os joelhos flexíveis, pois caso contrário esta notícia pode nos esmagar. Algumas vezes há memórias que vêm atulhar os nossos joelhos. O objetivo não é trocar de joelhos, mas de viver melhor com eles, caminhar melhor com eles, carregando melhor o peso dos nossos dias.

Vamos agora colocar as mãos sobre o nosso ventre. Este que é um lugar sagrado e muito rico! Que abriga estômago, intestinos, fígado, vesícula biliar, baço, pâncreas, rins. Elementos tão vivos e problemáticos (ler p.92 e 93). O *hara* é o nosso centro. Leloup considera que “alguém que está bem centrado, que está bem no seu *hara*, não possui força destruidora. Possui uma força positiva que espalha harmonia em torno dele” (LEPOUP, 1998, p. 95)

Vamos conduzir nossa consciência para a coluna vertebral. Observemos nossas costas. Nem sempre é possível escutar as nossas costas, porque não a vemos. Nas práticas de respiração vemos pessoas respirarem, predominantemente,

<sup>7</sup> Jean-Yves Leloup, autor do livro “O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial”. RJ: Editora Vozes, 1988.

com a parte da frente do tórax. Esquecem de respirar com as costas, com os rins, omoplastas (pá). Procuremos sentir a respiração em nossas costas, a respiração de nossas costas. Vamos seguir adiante não para terminar, pois essa é uma viagem que não tem fim, pois com a firma Leloup, “a leitura do nosso corpo é uma leitura infinita” (1998, p. 114), mas, para navegar por outros mares e desbravá-lo.

Chegamos ao coração e aos pulmões. O coração é um dos símbolos do centro vital. Existe um centro vital ao nível do *hara* e um centro vital ao nível do coração. O coração é o centro da relação. Portanto, vamos escutar as palpitações do coração, a dificuldade em respirar. Aproveitemos para observar como nossa vida emotiva influencia nossa respiração. Quando é que ficamos com a respiração entrecortada? O que é que nos sufoca? O que nos impede de respirar?

Em hebraico, estar salvo, estar em boa saúde, é respirar ao largo, respirar bem e normalmente. Levemos agora a nossa consciência para o pescoço. Lugar muito importante do nosso corpo. Elo entre a cabeça e o coração. A nuca também estar presente nesse elo e uma nuca rígida simboliza limitações de um espírito estreito. A saúde da nuca consiste em poder olhar para baixo, para cima, para a direita, para a esquerda, e, às vezes, um pouquinho para trás... E isto, simbolicamente, nos lembra que nossa inteligência deve permanecer flexível. Mexamos nossas mãos. Brinquemos com elas. Sintamos sua textura, temperatura, formato. Sintamos...

Em determinadas práticas orientais, trabalha-se muito com *mudras*, que são gestos rituais das mãos e dos dedos. Fazendo com que dançam, podemos curar uma pessoa. Há um elo entre as mãos e o cérebro. Quando, por exemplo, rezamos o terço, quando temos as mãos ocupadas em um trabalho manual, quando temos alguma coisa entre nossas mãos, nosso mental, nossa psique, se acalma. Por outro lado, tocar a mão, apertar a mão, é se apresentar e firmar um conhecimento.

Chegamos à cabeça e encontramos, em nosso rosto, a mesma escada do corpo. A boca relaciona-se à fase oral. As mandíbulas, à fase anal. O nariz à sexualidade, as maçãs do rosto, ao ventre. Os olhos, ao coração. A testa nos correlaciona com nosso estado mental, do pensamento, e é também um livro importante a escrever. As orelhas para escutar sons e silêncios. Sintamos todo o nosso corpo como um templo. Deixemos agir em nós a força da inspiração e da expiração para que todo o nosso corpo seja lavado, curado. Deixemos vir a luz e que ela se inscreva nas partes mais dolorosas do nosso ser. Sintamos que somos um corpo de matéria, de lama e também um corpo de cristal, um corpo de diamante. Simplesmente respiremos na presença do Ser que É. E permaneçamos juntos nesta presença para o bem-estar de todos os seres.

## Jogo 6. Teatro das Sombras



Foto 8: Vivências Corporais Humanescentes  
Fonte: arquivo pessoal

Essa Vivência Corporal Humanescente teve como inspiração o trabalho de Alexander Lowen (1997), em seu livro, *Alegria: a entrega ao corpo e à vida*.

O espaço da sala de aula estava decorado com quatro grandes varais, com tecidos coloridos pendurados, o que dava a sala um clima alegre.

Antes de iniciar o Teatro, propriamente dito, realizamos exercícios para descontrair e deixar todos à vontade e integrados no grupo. Inicialmente pedimos que andassem livremente pelo espaço da sala, ao som de uma música – *As quatro estações* – de Vivaldi. Solicitamos que percebessem como se sentiam no momento, como estava o seu corpo, como estava cada um deles. Dando continuidade os alunos foram provocados para, durante o deslocamento, olhar para o outro, passa e observar detalhes no outro. Fazer leituras. Na seqüência, ouvir. Primeiro a música, depois o silêncio. Emitir um som. Ouvir. Silêncio...

O próximo passo foi tocar. Tocar as próprias mãos, os braços. Abraçar-se. Tocar o braço do outro, o cabelo do outro, as mãos do outro. Abraçar o outro.

Depois desse momento inicial, veio o seguinte, uma dinâmica de formação de grupo, objetivando constituir cinco grupos. O encaminhamento foi que, de posse de um trecho de uma frase<sup>8</sup>, cada aluno procurasse encontrar os outros colegas a outra parte. Quem tiver frases iguais constitui um grupo.

O palco é montado e, um grupo por vez, irá para trás das cortinas. A sala estava às escuras, apenas com uma luminária ao fundo para provocar/permitir sombras. Quando o grupo se posiciona atrás das cortinas do palco, recebe um papel com emoções<sup>9</sup> das quais nos fala Lowen e terão um minuto para decidir como representarão, atrás das cortinas, o referido sentimento. Deverão apresentar, sem voz, de maneira que os que estão na platéia decifrem a interpretação, tentando identificar a emoção apresentada.

<sup>8</sup> 1 – Dentro de mim mora uma criança – Rubem Alves; 2 – O universo tem, para além de todas as misérias, um destino de felicidade – Bachelard; 3 – A alegria não precisa da posse do objeto desejado para existir – Rubem Alves; 4 – O corpo sabe sem precisar pensar – Rubem Alves; 5 – O importante na conversa são os pensamentos que ela provoca e não as conclusões a que se chega – Rubem Alves.

<sup>9</sup> 1 – Raiva – a emoção que cura; 2 – Medo – a emoção que paralisa; 3 – Alegria – sentindo a vida do/no corpo; 4 – Chorar: a emoção que alivia; 5 – Amor: a emoção que satisfaz.

### Jogo 7. Desabrochar da Flor



Foto 9: Vivências Corporais Humanescentes  
Fonte: arquivo pessoal

Cores e Flores! Panos de todas as cores espalhados pelas paredes da sala. Flores vermelhas, lustrosas, com seus miolos coloridos e suas folhas verdes estão pelo espaço, desde a porta de entrada, a receber os alunos que chegam para mais um momento de Vivência Corporal Humanescente. É possível perceber que há uma expectativa em relação ao que vão encontrar no cenário da vivência. Na medida em que vão adentrando à sala, os alunos são recebidos pelas professoras que orientam para que retirem de uma cesta de vime, uma flor de papel, um pirulito em formato de coração e uma bola de encher (as bolas são coloridas e cada um escolhe a cor que preferir). Músicas de Caetano Veloso ecoam pelo ambiente e é identificada por alguns alunos que passam a cantarolar.

Quando todos já exploraram visualmente o ambiente e estão acomodados, a professora solicita que escrevam no miolo da florzinha de papel que receberam algo que gostariam de compartilhar com todos os presentes e com as outras pessoas com as quais convivem. Na seqüência é pedido que fechem (dobrando) as pétalas e guardem a florzinha que depois voltamos a ela.

Os alunos são convidados a encherem seus balões e se levantarem de suas cadeiras, devendo dirigir-se, todos, para o centro da sala. Nesse instante uma música celta, de ritmo moderado, ecoa pelo ambiente. Um trabalho de condução provocará a imaginação dos professores em formação. A professora formadora convoca a todos para caminharem pelo espaço, imaginando que está carregando, em suas mãos, uma flor. Uma linda flor!

A proposta é que a flor seja colocada no alto da cabeça e toque todo o cabelo e rosto de quem a conduz. Essa exploração do corpo se prolonga por todas as suas partes, sem pressa. Em seguida, a professora solicita que os alunos troquem suas flores uns com os outros, passando, junto com a flor, aquele desejo (já escrito no miolo da flor de papel) a ser compartilhado com seus companheiros de convivência.

É possível perceber o cuidado com o qual os alunos entregam suas flores a um colega. Parece que estão segurando algo muito precioso. Depois que todos trocam, até mais de uma vez, se quiserem, a professora formadora encaminha que passem a flor, pelo corpo de algum colega, começando pela cabeça até chegar aos pés. É preciso não despetalar a flor, cuidar dela nesse instante.

Novas trocas de flores são feitas e a solicitação agora é que elas sejam estouradas em abraços apertados, o que simbolizará que as pétalas serão lançadas

ao vento e espalhadas junto com o desejo de cada um. Quando as bolas estouram, os alunos batem palmas e a fisionomia deles é de muita alegria.

Duas bacias (com água e essência de almíscar) são colocadas no centro da sala e o grande grupo dividido em dois. Os componentes de cada grupo, de posse de sua flor de papel, se aproximam de uma bacia e colocam a flor dentro d'água. As flores abrem e o que eles escreveram “desabrocha”, aparecendo. Os alunos ficaram encantados com a “mágica” e davam risadas. Pedimos para cada componente do grupo ler o que estava escrito nas flores, em voz forte. Foi lindo! Por fim, fez-se um grande círculo e cantamos a música indígena “Ê ô tori - Eu sou feliz”, em vários tons. O sorriso e a alegria estavam estampados na fisionomia dos alunos.

## ANEXO C

### DOCUMENTO 1. NARRATIVAS DO DIÁRIO DO SER SENSÍVEL

#### CAA – 1A

**Jogo 01:** Ao iniciar a vivência me sentia agitado por causa de algumas coisas: não sei dançar; não gosto de dançar; havia machucado a coluna; não me sentia bem para participar, porém ao vivenciar vi a dança como expressão e movimentos benéficos para a saúde e o bem estar. Agora me sinto bem, aprendi que o experimentar pode fazer a diferença, fazer pensar, criar novas formas de fazer e ver as coisas.

**Jogo 02:** Ao chegar estava cansado porque vinha de casa com muita pressa, pois temos dificuldades onde moro com relação a transporte e ao sentar me sentia carregado, cansado, pesado, preocupado. Durante a vivência, a luz só na penumbra, a música ambiente, e a forma suave como a atividade era ministrada foi me causando uma sensação de bem estar, de estar, senti-me aliviado, relaxado, fortalecido, pronto, revigorado e de mente aberta para a aula e porque não dizer aberto para a vida.

**Jogo 03:** Ao chegar ao instituto me sentia bem, porém curioso com relação à aula porque sempre há uma coisa, assunto, vivência nova e eu me perguntava o que seria. Durante a vivência vivi algo simples de ser utilizado na sala de aula para testar e aguçar os sentidos, algo do dia a dia que nem percebemos ao fazer: cheirar, sentir o gosto, mas dessa vez de olhos vendados. Foi algo bom de fazer e creio que será um sucesso com crianças na sala de aula. Sinto-me feliz por saber que a educação física se preocupa com todo nosso corpo, até com o paladar e o olfato e não somente a rotina do correr, flexões, polichinelos e etc.

**Jogo 04:** Ao chegar me sentia uma pilha: preocupado, tenso, encucado por causa dos problemas do dia a dia, mas decidido a continuar mesmo assim. Mas durante a vivência me senti como se fosse criança, minha mente voltou a infância, alegre, descontraída, despreocupado, cheia de energia, devido as brincadeiras de pular corda, jogar bola com pés e mãos andar despreocupadamente pelo instituto, brincar com macinha, foi uma viagem no tempo, me senti como gostaria que meus alunos se sentissem na aula de educação física: alegre, satisfeito e querendo mais, mas infelizmente acabou. Ao final, sinto-me bem, relaxado, sem problemas, entusiasmado em fazer também esse tipo de atividade com crianças que um dia terei do prazer de ensinar.

**Jogo 05:** Compreendi que a percepção irá ajudar no desenvolvimento do aluno, porque mexe com os sentidos dele, ajudando a aprender com todo o seu ser, com todos os sentidos em alerta: visão, audição, tato, olfato e os movimentos, um aprendizado profundo, marcante e porque não dizer, completo. Resultado, o aluno aprende com maior facilidade e muitas vezes fazendo o que mais gosta, brincando. Ao chegar à aula estava preocupado com o que iria aprender, porque sempre temos algo novo. Durante a vivência ficamos relaxados, à vontade, motivados a participar, pois nossas professoras nos deixam curiosos e incentivados a compartilhar o que conhecemos, seja por vivência pessoal, ou por conhecimento sistematizado, assim aprendemos ainda mais e saímos alegres, como dizemos no popular “com a bola

toda”, satisfeitos com aquilo que realmente desejamos, ou seja: aprender a ensinar e a viver intensamente o que aprendemos.

**Jogo 06:** Ao chegar para a aula fiquei espantado com a arrumação das cadeiras em frente a um pano onde ao apagara a luz ficava tudo meio na penumbra, e fiquei tentando adivinhar qual o procedimento da aula. Era o teatro das sombras onde veríamos por experiência própria que o corpo fala. Durante a aula o espanto e a curiosidade deram lugar ao sentimento de responsabilidade ao ver com meus próprios olhos que o corpo fala a cada instante e isso desperta em mim uma preocupação com o que eu estou transmitindo não só com palavra, mas com movimentos do corpo em geral. Sinto-me responsável grandemente em saber que alguém não só esta me observando, como podes estar tentando me copiar é grande responsabilidade eu saber que estou transmitindo mensagens mesmo sem falar, só com o corpo.

**Jogo 07:** Ao iniciar a vivência, procurei relaxar, fechei os olhos, fui esquecendo os pensamentos e relaxando, durante a segunda música fui seguindo as instruções e procurando sentir e relaxar parte por parte do corpo e isso foi muito bom, senti que existo que sou formado de várias partes de grande importância, quase cheguei a flutuar, então comecei a ouvir a terceira música e essa por seu ritmo um pouco mais agitado me fez voltar imediatamente ao meu mundo, porém me senti bem melhor, relaxado, leve um outro eu, uma outra pessoa. Isso foi muito bom, vou repetir outras vezes.

### **CMC – 3A**

**Jogo 01:** Estava me sentindo tensa, com a sobrecarga de um dia de trabalho intenso. Senti-me livre, sem vergonha como uma criança. Sinto-me transformada com se tivesse tirado a carga negativa do meu corpo e recebi vitalidade.

**Jogo 02:** Sentia-me muito dolorida devido a uma crise de coluna. Durante a vivência esqueci das dores e, ao esticar-me, ouvi um estalo. Tive medo, mas continuei envolvida. Sinto-me agora bastante relaxada e as dores insuportáveis foram aliviadas. Fico impressionada!

**Jogo 03:** Confesso que, ao olhar o calendário e ver que a disciplina será Educação Física II, já fico imaginando: O que será que elas irão fazer hoje! Apesar do cansaço da nossa rotina, tenho vontade de relaxar, pois as preocupações de casam, do trabalho e até mesmo da academia, me sobrecarregam e, às vezes, desejo esquecer de tudo. Ao chegar hoje, vi que a sala não estava enfeitada e fiquei desanimada. Iniciamos a vivência em grupo para reconhecermos os sons dos instrumentos usados pela formadora e foi muito gostoso, porque em uma situação o grupo se dividiu e fiquei pensando se os outros estavam certos e eu enganada, mas depois resolvi acreditar em minha percepção e estava correta. Fizemos também dois grupos para que cada um escolhesse um bilhete e em seguida deveria encontrar o que estava escrito no bilhete dentro de uma bolsa que continha muitos objetos: o meu foi “giz de cera”. Senti-me um pouco ansiosa por ter dúvidas se iria encontrá-lo ou não. Decidi mais uma vez confiar e consegui. Além do mais o meu time foi vencedor. Senti-me uma adolescente torcendo pela vitória do meu grupo e dando muitas risadas. O mesmo time foi convidado para reconhecer os cheiros e os



sabores dos alimentos. Eu consegui identificar o cheiro dos três alimentos apresentados: café, alho e achocolatado. Ao final da vivência observei que as atividades simples são capazes de envolver adultos cansados imagine crianças. E que nem sempre o colorido é suficiente para haver uma aula dinâmica.

**Jogo 04:** Durante a viagem de Ceará Mirim a Natal, presenciamos mais um acidente e não deixo de pensar e me preocupar, pois fazemos esta viagem todos os dias. Fomos divididos em grupos de quatro pessoas (já no IFESP) para realizarmos a vivência. Foi muito legal! Praticamos vários tipos de exercícios todos valorizando a psicomotricidade. E o mais interessante é que não ficamos exaustos já que houve uma harmonia entre os exercícios. Um ou mais desgastantes, um mais leve. Até consegui esquecer as tensões e me envolvi como se fosse (e era) um momento único de lazer. Agora me sinto relaxada e com disposição para participar da aula teórica.

**Jogo 05:** As professoras formadoras fazem muitas “provocações” e a essas atribui minhas sensações durante as vivências, pois as entendo como uma resposta por mim dada através dos movimentos e percepções a estas provocações contidas nas vivências corporais humanescentes, pois elas também oportunizam a relação comigo mesma (sensações) e com o mundo a minha volta (percepções). Antes de chegar ao Instituto, vinha pelo caminho pensando o que as formadoras fariam já que pediram uma bacia na aula anterior. Tem algumas noites que quase não durmo, pois estamos trabalhando para uma feira de conhecimento da escola e exige horas de pesquisa e reflexões sobre como utilizar o tema em minha sala de aula. Estou com muita dor de cabeça e gostaria de estar em casa dormindo ou pelo menos descansando. Ao iniciar a vivência me senti um pouco desconfortável, não consegui me concentrar e nem relaxar (apesar de ter tentado) e só consegui me envolver na parte da massagem. Não gostei de ter colocado os pés dentro d’água porque o ar condicionado estava muito frio e acabou não deixando que o relaxamento ocorresse. Apesar de tudo não culpo a vivência, talvez esteja com a mente atribulada do trabalho e isto tenha afetado o resultado da vivência. Mesmo assim, me sinto bem, pois a sala ficou com um perfume adorável e meus pés bem mais leves.

**Jogo 07:** Iniciei escutando a primeira música e aí foi muito gostoso e envolvente, penso até que foi a vivência que mais me consegui concentrar-me e sentir cada resultado da orientação dada na vivência. Somos impregnados de medos e vergonhas que nos impedem muitas vezes de vermos a nós mesmos. Por incrível que pareça pude sentir (ou imaginei) em meio ao silêncio do ambiente e total concentração, cada entrada e saída do ar em meu corpo, cada batimento cardíaco. Foi como se cada comando só aquela parte se destacava das demais. Atribuo estas sensações à minha atenção e total concentração, à segurança de estar em um ambiente conhecido e à superação do “modelo condicionado” de espera sobre as orientações da formadora. Ao finalizar a experiência, me sinto com vontade de iniciar a vivência novamente, pois, após um ano letivo de muito trabalho e aprendizados, preciso relaxar por mais tempo.

## **GFM – 9A**

**Jogo 01:** Cheguei com vontade de me surpreender e consegui. Como de costume o primeiro momento da aula de educação física e sempre dinâmico e movimentado. Não é muito a minha “praia” o movimento musical (dança), mas, gosto de participar.

Acho legal a dança, mas pela falta de prática na minha infância e juventude, fiquei meio “duro”. No final da dinâmica vem sempre a sensação de relaxamento.

**Jogo 02:** Cheguei ao instituto um pouco cansado. Mas, disposto para encarar a aula sem dificuldades. Durante a vivência pude relaxar e descansar, além de fazer uma rápida viagem pelo meu corpo, coisa que não tenho o hábito de fazer. Após a vivência me senti relaxado e ainda mais disposto para o restante da aula.

**Jogo 03:** Chegamos à sala de aula, o auditório “Alta de Souza” e o ambiente já estava previamente preparado. Não víamos nada do que seria testado conosco. O que gerou certa expectativa com relação ao que aconteceria. Durante a execução do jogo do sentido havia em mim a prévia expectativa de saber quanto os meus sentidos estariam apurados para perceber o que seria testado em mim. Depois do jogo pude perceber que o meu olfato e paladar estavam muito bons, acertei todos os que me foram apresentados com os olhos fechados. Gostei do meu desempenho.

**Jogo 04:** Cheguei ao Kennedy dentro de uma “lata de sardinha”! É, uma verdadeira massa humana apertada dentro do ônibus. Isso tira a disposição de qualquer um. Mas cheguei disposto a produzir. Quando me deparei com a situação em que se encontravam os meus colegas, todos participando de diversas atividades ao mesmo tempo, pensei: que loucura é essa? Mas acabei me entrosando e participando, a princípio meio acanhado, mas depois me soltei. Agora estou me sentindo suado, mas leve e pronto para aproveitar o restante da aula.

**Jogo 05:** Hoje eu cheguei bem, porém uma leve dor de cabeça está me perturbando, fui logo tomar um comprimido, pois sou tendencioso a ter enxaqueca. A vivência de hoje me possibilitou um bom relaxamento. A água estava super gelada quando coloquei os pés nela, por causa do ar-condicionado. Mas, com o escurinho da sala, o barulho (som) dos animais na gravação e as palavras de auto-reflexão provocadas pela professora formadora, me permitiram esquecer que a água estava gelada e ainda me proporcionaram um grande bem estar. O que será que aconteceu na vivência corporal Humanescente que provoca tais sensações? É a aproximação do ser interior com a sua exterioridade. Os órgãos sensitivos, a pele e aí despertar para a existência de si mesmo. Descobrimos também que precisamos nos tocar e nos acariciar a fim de compreendermos este ser exterior que muitas vezes é esquecido por nós mesmos.

**Jogo 06:** Gosto sempre de vir pronto para participar da aula. E hoje eu cheguei aqui muito bem. Durante a vivência tive a oportunidade de ao som de uma excelente música, provocar a partir do movimento todos os sentidos do meu corpo. Foi muito bom o ato de compartilhar o nosso ser externo, o corpo, com os gestos tão comuns, porém tão raros na nossa sociedade pós-moderna, que é o abraço, o aperto de mão e a observação sem críticas um do outro. Digo sem críticas pelo menos expressas por palavras. No “Teatro das Sombras” foi possível oportunizar os conhecimentos adquiridos de forma teórica, de como o corpo é capaz de se expressar sem a necessidade do uso da fala. A sala no escuro oportunizou também a queda da inibição, tão natural na hora de ir à frente dos demais colegas. Se bem que não tenho problema, mas facilita para quem tem. Ao final continuei me sentindo muito bem!

**Jogo 07:** Antes de iniciar a vivência eu estava muito cansado. Mas isso não diminuiu a minha disposição para realizar esta vivência que acredito se de grande importância na associação do estudo teórico e a prática vivida no próprio corpo. Durante a vivência senti o corpo disposto a entregar-se ao relaxamento. Creio por causa da sensação de cansaço que me encontrava e pelo tipo de música. A primeira música é suave e agradável vai nos preparando para a viagem pelo corpo. Esta viagem se dá através de uma voz feminina bem suave, acompanhada de uma melodia de fundo que orienta cada passo a ser executado. No final é apresentada uma música que é um misto de preparação para a batalha e a vibração da vitória alcançada (claro isso é minha interpretação!). Então, pude refletir que talvez, essa música estivesse me apresentando através da melodia, um resumo dos objetos propostos pela disciplina neste período. Começando pela descoberta deste ser que sente a princípio externamente (através dos estímulos), depois internamente (respondendo aos estímulos cinestésicamente gerando movimento) e por último espacialmente (que proporciona as sensações de bem-estar, mal-estar e etc.). E isso gera uma batalha entre os velhos conceitos sobre o corpo e os novos. Mas também, possibilita a alegria da vitória por descobrir mais um pouco sobre nós mesmo. Os meios que possibilitaram estas sensações de relaxamento e bem-estar foram; em primeiro lugar o ambiente, em segundo lugar a predisposição e motivação em sentir e experimentar a vivência. Sem o desejo de se deixar envolver, não é possível sentir coisa alguma.

#### **MNL – 14A**

**Jogo 01:** Sempre que tenho aula de Educação Física, sinto-me tensa e desconfortável, já pensando qual será a vivência nessa noite. Entro na sala preocupada. Com relação à vivência, mesmo na realização, estava completamente tensa, inibida, julgando-me um peixe fora d'água. Ao término ia pressentindo que estas sensações iam passando pouco a pouco.

**Jogo 02:** Nesta noite apesar de estar inquieta pra saber qual seria a vivência trabalhada, consegui ficar tranqüila no momento da realização desta atividade. Pois ao constatar como seria desenvolvida, fui aos pouco diminuindo a tensão. E ao final estava leve. Gostaria que nossos professores respeitasse mais a nossa individualidade, não exigindo que participemos de atividades da qual não queremos. Na verdade está bem claro nos PCN'S: "O professor deve respeitar a individualidade de cada aluno".

**Jogo 03:** Como todos os outros dias, entrei no auditório já pensativa e questionando qual será a vivência de hoje, mas para surpresa minha, nesta vivência consegui relaxar, não fiquei tensa e amei tudo. Ao final queria mais. Pena que foi tão rápida a sua realização. Ao término e no desenrolar da mesma, senti a minha subjetividade aflorar como uma criança. Esta sim, eu gostei!

**Jogo 05:** Durante todo o percurso percorrido por mim ate chegar ao Kennedy, perguntava a mim mesma: "o que será que nossos professores formadores estão planejando para hoje, já que eles pediram pra trazer uma bacia?" Quando iniciou a vivência corporal, eu não estava tensa, no entanto, não consegui relaxar, pois a água estava muito fria e meus pés começaram a congelar. Não gostei, achei monótono e cansativo. Continuei com esse pensamento ate o final.

**Jogo 06:** Quando cheguei, a vivência já tinha iniciado. Sentei e fiquei observando todos os movimentos. Logo que iniciou a segunda etapa, fui convidada para participar. Estava calma, porém ansiosa. Quando fui tornar concreto este momento, tive a oportunidade de viver sensações como vergonha, alegria. No decorrer da sua realização, fiquei contente por esta encenando e ao mesmo tempo envergonhada por meu tema ter sido: “O amor”. Comecei logo a imaginar nos gestos correspondentes e que não fosse ousado.

Gostaria que a nossa palavra chave fosse outra, porque eu não me senti bem na hora de gesticular as ações. Não consegui me desprender desse sentimento. Fruto da educação que tive. Ao término senti uma sensação de alívio e liberdade. Como se estivesse saindo de um pesadelo. Gostei de participar do teatro de sombra, apesar do tema. Pois nele não temos um contato direto com o público.

Chegamos ao término das aulas de Educação Física II. Esses encontros foram para mim, momentos de nervosismo e ansiedade, mas ao mesmo tempo, proporcionou-me uma reflexão para a relevância do papel da Educação Física em sala de aula. Hoje percebo se nos meus tempos de criança tivesse tido a oportunidade de trabalhar a minha oralidade, hoje não seria assim, tímida. Pois o que pude compreender é que as aulas de Educação Física oportunizam ao aprendiz, adquirir habilidades que possibilita aumentar sua capacidade de agir de forma alegre e efetiva em todas as suas experiências de vida quer que seja social mental ou física. Consciente da sua importância para o desenvolvimento integral do ser, uma coisa fica na minha mente e no coração: é preciso renovar as aulas de Educação Física, existente hoje nas escolas do ensino fundamental.

**Jogo 07:** Eu estava bastante nervosa e cansada. Apesar disso fui realizá-la. A princípio não conseguia relaxar tive de ouvir o CD três vezes para poder sentir o encontro e a magia do mesmo. A partir da terceira vez, pouco a pouco começava a perceber uma coisa diferente, mas maravilhosa. Ao término estava completamente relaxada. Durante esta vivência senti uma paz, uma tranquilidade como se estivesse em alfa. Atribuo essas sensações ao ambiente e a primeira música, pois ela me fez penetrar no meu interior. Foi maravilhoso!

#### **MSP – 16A**

**Jogo 01:** Ao chegar à sala de aula, estava sentindo um grande desânimo, pois o dia não foi fácil, tive muito trabalho. Quando comecei a movimentar o corpo, senti uma energia diferente, algo que me deu ânimo, fazendo com que eu acordasse.

**Jogo 02:** Hoje cheguei tranqüila, para participar de mais uma aula. Durante o relaxamento senti o corpo um pouco dolorido, devido estar deitada no chão. Ainda assim, no final do relaxamento continuei sentindo tranquilidade.

**Jogo 03:** Ao chegar estava com bastante expectativa em assistir o filme “Quem somos nós?” Participando da vivência, percebi que os meus sentidos estavam bastante aguçados, consegui identificar tudo o que foi apresentado. Foi muito importante participar desta vivência.

**Jogo 04:** Cheguei desanimada. Durante a vivência fui me soltando e me permiti desfrutar da nova experiência. Participei com muito empenho e habilidade, como se

ainda fosse criança. Ao terminar estava cansada, mas bem esperta e conectada com os colegas.

**Jogo 05:** Estava ansiosa para participar da vivência. Durante a vivência consegui relaxar, no início senti a água muito fria, aos poucos percebi que a temperatura do meu corpo aumentou. Não tive mais frio, fiquei muito envolvida ao ouvir o som dos pássaros, ainda assim consegui ouvir o som da minha respiração e a pulsação do meu coração. Na hora da massagem nos pés, tive uma sensação de prazer, parecia que todo o meu corpo estava sendo massageado. No final, senti o corpo leve como se estivesse flutuando. O que provocou todas essas sensações foi a cuidadosa preparação do ambiente, o som da natureza e as orientações da professora durante a vivência.

**Jogo 06:** Hoje não tive condições de participar da primeira parte da vivência, por motivo de saúde. Observei os meus colegas, suas ações e seu comportamento. Quando eles caminhavam sempre fixavam o olhar pra uma direção como se estivesse observando os outros colegas. Na segunda parte da vivência, juntei-me ao grupo e desenvolvi a tarefa que nos foi proposta. O tema de estudo tinha tudo a ver com a percepção, pois através dos nossos gestos os outros grupos tentavam descobrir o que estavam querendo passar. A sala ficou apenas na penumbra, enquanto cada grupo apresentava sua proposta, por trás de uma cortina, cada grupo representava um sentimento, primeiro a raiva, segundo o medo, terceiro a alegria, o quarto o choro e o quinto o amor.

**Jogo 07:** Antes de começar o relaxamento estava tranqüila. Comecei a fazer o que estava sendo orientado. Fui descobrindo cada parte que era citada pela orientadora, parecia que eu estava vendo os meus órgãos funcionando. Era como se eu pudesse comandá-los, de um jeito bem diferente. Muito interessante essa experiência de observar e sentir o funcionamento do seu corpo. Tive a sensação de poder me conhecer melhor. Ao final senti uma sensação de bem estar e de harmonia no meu corpo. Todas as partes funcionando em sintonia.

## **VFS – 21A**

**Jogo 01:** Antes da atividade, estava ansioso pela estréia da disciplina, que gera uma expectativa natural em virtude das aprendizagens e quebra de paradigmas da E.F. Por causa de um torcicolo fiquei um pouco preocupado que os sintomas piorassem no caso de uma atividade mais intensa. Meus músculos estavam tensos demais. A atividade enfatizou o movimento livre e espontâneo, quando percebi, estava dançando – ou o nome que queira para aquilo (risos). Penso que esse era um dos objetivos da atividade. Após, o relaxamento, no final, senti-me outro, no bom sentido. Como sou uma pessoa que combate a timidez diariamente, vi como uma oportunidade de enfrentá-la e, mais uma vez, vencê-la.

**Jogo 03:** Após assistir ao filme, estava com a sensação de alívio e contentamento. Por quê? Porque é muito bom ver que não estamos sós nesse mundo; que há pessoas que compartilham opiniões semelhantes com as nossas. Estava mais aberto para a vivência seguinte. Na identificação dos instrumentos, percebi a diferença entre o pandeiro – de plástico – e a matraca; já para encontrar o objeto na sacola, foi mais difícil, pois o tal objeto tinha um formato bem diferente daquele que

já imaginava – talvez por isso não o encontrei. Enquanto isso, para identificar o cheiro, foi mais fácil, apesar de ter dúvida quanto ao cheiro da laranja. Se tivesse provado o gosto teria identificado na hora. Com o café e o achocolatado foi fácil também. Agora, depois da atividade, me deu uma vontade louca de comer chocolate... Hum!

**Jogo 04:** Ao chegar á sala, estava com uma forte dor de cabeça – eu não tinha essas dores de cabeça! – e um pouco irritado com uma coisa – a única coisa que me tira do sério. Não estava muito a fim de participar da atividade. Mas ao nos relatar o teor da mesma, tentei desligar-me do problema em questão. O grupo em que eu estava inserido iniciou o circuito de trás para frente, da 10ª estação para a 1ª. Então, começamos com uma atividade mais acelerada, que envolve movimentos coordenados; na outra, senti um pouco de dificuldade em pular corda, pois fez muito tempo que não realizo este movimento; em seguida, relaxei com a massa de modelar; depois, de olhos vendados, testei meu equilíbrio e senso de direção; acelerando novamente, coordenamos os chutes ás bolsa; um pouco cansado, aguicei minha pontaria no alvo; em seguida, lembrando ainda mais meus tempos de criança, joguei biloca “triangulo”; já mais à vontade, relaxamos com uma caminhada; no arremesso das bolas de tênis, concentramos-nos na coordenação da jogada até a velocidade ideal; antes, modelamos a massinha, agora, é nosso corpo que foi “modelado” numa determinada posição. Eu fiquei como aqueles bonecos de pano dentro de uma caixa, espremidinho. Depois de todo o circuito, me senti renovado, integrado e acolhido pelos colegas. Esqueci o problema que trazia comigo e relaxei.

**Jogo 05:** Antes da atividade, estava com uma forte dor de cabeça – ela de novo – e ansioso com uma responsabilidade a ser cumprida no dia seguinte. Estava com um comprimido pronto a ser ingerido. Mas ao entrar na sala, montada num ambiente intimista e acolhedor, na penumbra. Senti o alívio da ausência ofuscante da luz. Ao por ao pés na bacia com água, senti um calafrio, pois estava fria. A essência que a professora colocou na água deixou-a com um aroma agradável. Com o tempo, meus pés “esquentaram-na”. Aí meu corpo inteiro esquentou e relaxou. O momento da massagem nos pés, dos toques, das carícias corporais, me proporcionou uma sensação prazerosa de aceitação pelo meu corpo; a pele macia e quentinha... E tudo isso, fluindo a partir das sensações lá dos pés! Mas o que provocaram essas sensações? Penso que o toque da água, a temperatura, a textura, o relaxamento e a respiração segura e controlada ativaram os sentidos corporais – tato e olfato, especialmente. As carícias e a aceitação são fundamentais, também. Depois de tudo isso, queria jogar o comprimido fora! A dor de cabeça e a tensão muscular na nuca se foram como um passe de mágica. Até esqueci dos problemas do dia seguinte. Estou mais relaxado e confiante.

**Jogo 06:** Anteriormente à atividade, estava tranqüilo e realizado devido a algumas conquistas no trabalho. Durante a sensibilização e vivência, senti diversas sensações. No início, a caminhada relaxante; o toque no próprio corpo e no corpo do outro acelerou os batimentos cardíacos, fazendo-me sentir prazer em estar aqui, participando; escutar Vivaldi, é sempre revigorante, como fizemos, além de ouvir os sons corporais enquanto caminhávamos. As turmas foram divididas em grupos de 4 integrantes, de uma forma bem interessante, unindo frases separadas em pedaços de papel. Na segunda parte, no Teatro de sombras – que eu já tinha trabalhado antes, em Artes II – percebi mais uma vez, que o corpo fala mesmo sem pronunciar

nenhum som, só com gestos e emoções. Os grupos tinham que demonstrar sentimentos atrás da cortina sem dizer nenhuma palavra, só com gestos. Foram encenadas a “raiva”, “amor”, “medo”, “alegria” e “choro”. Divertido e instigante! No final, senti-me ciente da importância dos movimentos que transmitem emoções. Penso que a interação, a aceitação, o acolhimento, a empatia; tudo isso contribuiu para o sucesso da vivência, para a melhoria da auto-estima, motivando-me para a alegria de viver.

**Jogo 07:** Desta vez, a música, ou melhor, a meditação, é conduzida por uma doce e melodiosa voz feminina. Segundo o roteiro, objetiva sentir o nosso corpo. Coisa que, para mim, é costumeiro e fácil de atingir, pois sou muito sensorial e tátil. A "voz" pede que fixemos a atenção nos pés, a senti-los; sua textura, pele, temperatura. Mexia os dedos de forma que eles acariciavam os demais e a sola dos pés. Estavam quentinhos. Depois, subia pelos tornozelos, penas, coxas; sentindo a pressão do corpo sobre a cama. Mexia os quadris e pernas para senti-los melhor. Os músculos estavam relaxados. Ergui a perna direita e depois à esquerda, para sentir o peso e sentir o sangue circulando. Na minha mente, enviei uma mensagem energética para estas partes. Respirei fundo e voltei à posição inicial.

Novamente, mexi os quadris e as costas - desta vez um pouco mais forte, como que dançando suavemente uma dança do ventre. Pude sentir os órgãos internos, os intestinos, o fígado; o sangue passando uma corrente de carícias positivas. Imaginei-os dançando ao ritmo da meditação... Meus pensamentos se voltaram para a bexiga e rins. Imaginei todas as impurezas sendo eliminadas, juntamente com qualquer indício de pensamento negativo. Em seguida, intuitivamente, fui para meu coração antes de a "voz" pedir. Fiquei imóvel para sentir sua pulsação, o sangue sendo bombeado para todo o corpo. Respirei fundo, bem fundo, sentindo a força dos meus pulmões; o ar entrando e saindo, purificando os órgãos internos e a si próprios. Imaginei todo o sangue sendo limpo por esse novo ar que entrava e eliminando as impurezas para fora do meu corpo, como que "evaporando-se". Concentrei-me nas mãos, braços e ombros. Abracei-me com paixão, acariciei meu corpo com ternura, sentindo a textura da pele macia, a temperatura; senti minhas mãos quentes e pulsantes. Relaxei os ombros; mexia-os suavemente. Mexendo todo o corpo, senti a estrutura de toda a coluna vertebral até o pescoço. Senti um arrepio percorrer toda a coluna e, por extensão, todo o corpo. como uma corrente elétrica. Que energia!

Agora, volto-me para meu rosto. Relaxo a musculatura da boca e maxilares. Mesmo com os olhos fechados pude "ver" toda a textura do meu rosto, através do toque. Toda aquela corrente positiva "leve" para o meu cérebro. Visualize-o envolto numa luz verde-azulada, suas conexões neurais e todo esplendor de sua complexidade. Estava realmente conectado com a centelha divina que ele guarda dentro de si; o elo definitivo entre nós e Deus. A prova definitiva de que Deus nos ama e nos guarda - mesmo que não entendamos seus desígnios; a ponte entre o mundo da carne e o nosso corpo glorioso que atingiremos na passagem.

Lentamente, fui voltando ao estado de início. Com a 3ª faixa, já de olhos abertos, religuei os sensores dessa realidade. A luz que estava dentro de mim era tão forte em comparação com a externa, que meus olhos lacrimejaram bastante. É como se a luz interior, da realidade interior, tivesse um brilho mais vivo. Eu já não era mais o mesmo. Trazia comigo uma nova e limpa forma de energia - parece papo de ecologista! Trazia uma paz, uma alegria e um amor incondicional por mim e pelos outros. Queria abraçar todo o mundo! Literalmente. Quase levite. Espreguicei-me,

alongando todo o corpo. É impressionante a energia que guardamos no nosso corpo. E é impressionante como não a utilizamos todos os dias, em todos os momentos. É claro que isso é mais um aprendizado. Mais um conhecimento a ser expandido pelos quatro cantos do mundo. Guardarei aquela sensação e a transmitirei para aqueles que ainda não a descobriram. Não adianta nada guardar isso só para mim. É tão bom que extrapola os limites do meu corpo. Ah! Se todos pudessem sentir, ao menos uma vez, o que senti, penso que as pessoas teriam uma vitalidade maior. Penso que a vitalidade que senti durante a vivência, quando bem canalizada é que causa essa sensação de bem estar generalizado. Quando entramos em contato com o nosso eu interior, aceitando-nos por completo, a energia corporal fica límpida, irradiante e é percebida externamente. Certamente, farei essa vivência mais vezes. Vou precisar mesmo!

### **ARO – 1B**

**Jogo 01:** Ao chegar aqui me sentia bem fisicamente, apesar de ter muitas preocupações pessoais que me inquietavam. Durante a vivência consegui me desligar das preocupações e participar da atividade. Agora estou um pouco mais descontraída, porém a mente insiste em me afligir, me impedindo uma melhor participação na aula. Sinto-me incompleta como se corpo e mente tivessem ocupações diferentes.

**Jogo 03:** Ao chegar eu me encontrava um pouco cansada, porém estava bastante contente, tive um bom dia. Gostei bastante de participar desta vivência, eu já tinha feito uma atividade semelhante com os alunos e eles adoraram. Agora sinto-me cheia de idéias para trabalhar os sentidos de uma maneira lúdica e que espero ser eficaz.

**Jogo 04:** Ao chegar aqui me senti bem e disposta, preparada para qualquer atividade que fosse proposta. O circuito de atividades motoras foi uma surpresa, adorei a oportunidade de brincar, criar, jogar, me fez lembrar a minha infância que foi repleta de brincadeiras, que fase inesquecível.

Depois de toda a nostalgia e deliciamento, sinto-me alegre e mais disposta ainda. Essa vivência foi maravilhosa.

**Jogo 06:** Ao chegar aqui não me sentia bem fisicamente, devido a problemas de coluna que estou passando. No momento da vivência as dores persistiram, mesmo assim me propus a participar, pois achei ótima a atividade. Depois da vivência tive que me ausentar por não ter condições de continuar devido às dores.

**Jogo 07:** Durante a vivencia consegui relaxar, para mim foi uma surpresa, pois as obrigações cotidianas não me deixam descansar e relaxar nem mesmo na hora de dormir. Mas fui contagiada pela musica e pelo clima de tranqüilidade viajei pelo meu corpo, me senti leve, como se eu não estivesse ali, mas sim em um outro lugar cheio de paz. Ao término permaneci ali parada por algum tempo, como quem não quer acordar de um sonho bom.

Após a vivência me senti leve, disposta e alegre. Pronta para enfrentar a batalha diária, acho que precisava me dar esses minutos com mais freqüência, para recarregar minhas energias e quem sabe até, não ver as minhas obrigações como um grande fardo e deixar que as coisas fluam a seu modo e há seu tempo.



### AEC – 3B

**Jogo 02:** Ao entrar na sala estou eufórica, as colegas a me chamar para comentar a aula de ontem que estava ausente por motivo de febre da minha pequena Maria Clara. Os comentários foram sucintos com Jocelina que já havia comprado o texto da aula de hoje, isso já me acalmou, nossa conversa foi cessando quando a professora pediu para nos concentrarmos na música e direcionar os pensamentos para suas palavras, assim fiz, deixei minha imaginação fluir. Respirei profundamente, aos poucos fui sentindo meu corpo relaxar, minha tensão estava concentrada no pescoço e ombros. Ao imaginar uma cachoeira tentei está com os ombros na queda d'água, para relaxar. “Uma vivência maravilhosa.” Respirava pausadamente e “sentia” a água agradável envolvendo meu corpo. Desliguei-me das preocupações e ansiedade. Demorei a abrir os olhos, estava concentrada.

Agora estou com sono e sem vontade de interagir, quem sabe após o lanche volte mais entusiasmada (risos).

**Jogo 04:** Hoje cheguei no auditório Auto de Souza animada e preparada para uma aula de relaxamento, surpresa!!! A professora anunciou que faríamos um circuito de atividades diversificadas em grupo. Nossa, adorei a idéia. Meu grupo iniciou com o tiro ao alvo e vi que preciso treinar bastante para atingir o “centro do alvo”, as bilocas me fizeram viajar ao passado quando meu único primo (homem) não tinha com quem brincar e eu o acompanhava, mas acabava me divertindo e atraindo outras primas. A troca de bolas no ar foi o que mais me exigiu raciocínio e rapidez dos movimentos, pois cantávamos e tínhamos que ter atenção para não errar o alvo. Caminhar livre permite-me conhecer uma parte do Kennedy que até então não tinha me entusiasmado em conhecer e gostei das mesinhas em baixo das árvores, tive ótimas idéias para aproveitar o espaço. Caminhava devagar, respirava profundamente e cada passo sentia o meu corpo relaxando. Ao voltar para o pátio, passei por outros grupos e pude observar a alegria, gritos, correria, integração dos outros grupos, ri bastante com eles. Testei o meu pique na corda ainda tenho resistência para brincadeira, lembramos até uma musiquinha que comanda os movimentos (Sr. e Sra. Pule de um pé só ...) foi muito bom, quando sentei para trabalhar com as massinhas conseguia sentir forte e acelerada as batidas do meu coração e ao amassá-las fui me acalmado deixando a mente fluir para criar objetos e personagens na massa de modelagem. Nesse circuito de brincadeiras, lembrei que elas estimulam os movimentos, provocam o raciocínio (a velocidade para pensar e agir) e são fundamentais para a socialização das crianças e adultos para construir valores (ser solidário, como fui com meu primo). Reconhecer a si e ao outro e saber os limites do corpo. Agora me sinto feliz, irradiada por idéias para pratica docente, e com fome de torrada com suco de laranja, a cantina me espera.

**Jogo 05:** Cheguei ao Kennedy cansada fisicamente, decorrente do dia agitado que tive meu braço direito estava dolorido da posição de escrever e dirigir. Meu lado “do contra” soprava que hoje eu não iria relaxar, mas afastei a nuvenzinha cinza, peguei a bacia e fui para o auditório. Ao entrar na sala já senti um clima envolvente, a iluminação vinha de uma estrela e aos poucos fui me harmonizando ao ambiente. Coloquei os pés lentamente na bacia, senti água um pouco fria, mas agradável, ao brincar com os pés na água, o cheirinho da essência fluía. Fechei os olhos, encostei a cabeça na parede e comecei a viagem pelo meu corpo, à medida que tomava uma respiração bem profunda, deixava fluir todo meu cansaço e me tocando encontrei

pontos de tensão em minhas costas e ombros, inspirei e expirei enchendo, sentindo o oxigênio entrar em meus pulmões relaxando as costas. Estava tão concentrada que me desliguei de conversas paralelas e dediquei este momento inteiramente ao meu “eu” interior. Foi gratificante massagear os pés de Francisca que não queria deitar, então pedi que sentada só apoiasse os pés na bacia, ela estava agitada, fechei meus olhos e fui encontrando pontos duros, que após segurar um pouco, eles estavam desaparecendo. Eduardo percebeu a satisfação e pediu para eu fazer nele, alternei entre toques fortes e sensíveis e ao final massageei meus próprios pés, minha planta, minha raiz, meu vínculo com a terra. O que aconteceu nas vivências corporais humanescentes que provo de tais sensações. Particularmente entro em sintonia corpo, mente, quando relaxo o corpo a mente está tranqüila, esqueço preocupações. Entro em contato com o mundo dos sentidos consciente, ou seja, estou percebendo as sensações percorrerem meus órgãos e até consigo direcioná-las para atingir meu objetivo.

**Jogo 06:** Cheguei entusiasmada para a aula, mas, com muita tensão assolada nos ombros. O motivo da tensão não é desconhecido. Raiva contida. Demiti um funcionário e quando entreguei a rescisão e receber para assinar, ele exaltou-se, não queria sair, não concordava com nada. Já temia essa reação por ser causador de outros conflitos, mas não consegui afastar a nuvenzinha com pensamentos negativos, quando ele saiu da sala eu estava esgotada e demorei muito a me concentrar no trabalho. Na vivência a professora sugeriu uma caminhada para estimular os sentidos, mas não consegui relaxar, movimentei os braços, pernas... Mas a tensão persistia, melhorei um pouco no “abraço” que é pura troca de energia. Eu abraçava coração com coração, principalmente os meus próximos afetivamente. Ao interpretar no “teatro das sombras”, meu grupo: o corpo fez sem precisar pensar, ficou com o sentimento da “raiva”. Coincidência? Acho que não, pois serviu para compreender um pouco mais que: raiva, sentimento que cura. Só que não internalizei o momento vivido então, brinquei com interpretação, soltei-me e vivi um momento de descontração. Consegui identificar os sentimentos que os outros grupos também interpretaram – a expressão corporal que transmite sem palavras. Adorei a dinâmica, foi instrutiva, divertida, informal e com muito conhecimento a ser explorado e compreendido sobre os sentimentos.

**Jogo 07:** Sentia-me cansada, na primeira música bocejei muito e quando respirava profundamente o sono aumentava até que, mas estava predisposta a experimentar todas as sensações. Quando começou a viagem pelo corpo, deixei a imaginação fluir em meu interior, penetrou em minhas células, aliviando minha tensão, sem me preocupar com resultados, apenas fui seguindo a viagem. Minha respiração estava tranqüila e o meu corpo mais leve. Gostei muito dessa VCH.

#### **AMN – 4B**

**Jogo 02:** Ao chegar ao instituto sentia-me um pouco cansado, pois vinha de um dia de labor um pouco cansativo, mas ao observar o céu, vi a lua cheia, contemplei-a. Percebi assim a sua beleza, a qual me fez pensar conscientemente sobre a sua relevância para nós. Já na sala de aula, ao fazer o relaxamento, sugerido pelas professoras formadoras, senti no início certo receio em participar, mas em seguida a sensação foi de prazer e a cada comando, mediado por uma melodia suavíssima, eu me sentia cada vez mais relaxada, à vontade na vivência. E cada novo comando,

mais uma sensação de prazer fluía do meu corpo. Ao término da vivência me sinto bem melhor do que no início. A vivência me fez lembrar, ou melhor, não sei por que, mas me veio a mente os Lençóis Maranhenses, os quais pretendo conhecer um dia, se Deus quiser.

**Jogo 03:** Como sempre, cheguei a Instituição cansado, pois venho de um dia cansativo de trabalho, mas quando chego e sou convidado a participar de atividades, mesmo sem muito estímulo me disponho e à medida que vai se explicando e realizando a vivência vou interagindo e o cansaço desaparece e parece que me estimula a participar mais, mas como sou portador da asma-alérgica, fico logo cansado e com falta de ar, mas sinto desejo enorme de participar então procuro trabalhar a minha respiração para poder continuar a atividade proposta por um tempo maior. Com o jogo dos sentidos, me senti durante a mesma meio perdido em relação a percepção sensorial, pois em relação a olfativa pude ver o quanto preciso trabalhá-la mais. Não só na olfativa, mas em varias outras, pois senti um pouco de obstáculos em usá-las para identificar certos comandos e alcançá-los satisfatoriamente. Depois de realizada a vivência percebi o quanto eu preciso explorar coisas simples, mas que me conduzem a construção de conceitos e idéias que não foram construídos na época certa e por isso encontro certa dificuldade ao ser desafiado. Mas ao final da realização da vivência me senti mais à vontade comigo mesmo, como se estivesse harmonizado. Por isso considereei tal prática excelente e penso como será prazerosa, porém trabalhosa para aplicar com alunos do 4º ano (turma na qual sou professor titular em 2007).

**Jogo 04:** Ao chegar no instituto, sabendo que seria aula do componente curricular de Educação Física, já me sentia na expectativa para saber qual a vivência dessa aula, a curiosidade e o desejo de começar se apropriavam dos meus pensamentos. Daí quando estou no interior da Instituição e vejo, fora da sala de aula, nos corredores e área externa, algumas coisas que não são de costume estarem dispersas (cartões indicando números e orientações), objetos espalhados (corda, bolar, jogos, massa de modelar, cadeiras, etc.), logo aumenta mais o desejo de experimentar e saber do que se trata. Ao ser convidado para jogar bola, quicar, arremessar, driblar; brincar de biloca; caminhar sem compromisso; modelar; acertar o alvo; massagear e ser massageado, dentre outras ações, me senti muito à vontade de participar para descobrir e realizar os desafios propostos. A cada desafio proposto, maior era o desejo de realizar a vivência. Ao final sinto-me mais leve e com enorme vontade de chegar já a próxima aula para conhecer os novos desafios e procurar superá-los. Mas o que me deixa um pouco triste é que sempre encontro um pouco de dificuldade para realizar alguns jogos acho que é por falta de condicionamento físico, devido a meu problema alérgico-respiratório, mas por isso não vou me acomodar vou tentar superar satisfatoriamente os obstáculos que por ventura venham a surgir na busca de melhor me conhecer e aprimorar minhas potencialidades.

**Jogo 05:** Cheguei atrasado a aula de Educação Física II e já entrei na sala com o grupo realizando a vivência. Cheguei um pouco cansado, pois além do trabalho vinha de outra instituição superior e da oficina vocacional que faço, então não quis atrapalhar e participar da dinâmica que estava sendo explorada. Ao observar o desenvolver da aula, massagear dos pés dos meus colegas com o creme, que por sinal me passou uma sensação agradabilíssima, pois me reporteii ao associar o

perfume a uma situação com o mesmo perfume e isso me deixou bem a vontade, foi excelente, recorde algo que fora significativo. Agora, apesar do corre-corre que enfrentei antes de chegar ao IFESP, mas me sinto legal, disposto a realizar as atividades. A professora formadora lançou o desafio de saber o que acontece nas vivências corporais humanescente que provocam sensações. Acredito que, a experiência provoca diferentes sensações por vários fatores e percebo que essas sensações podem, no entanto, serem agradáveis ou não. Como por exemplo, quando o indivíduo vem de um dia exaustivo e não consegue acompanhar e até realizar a vivência, ou ao contrário, o próprio indivíduo não pode dominar esses sentimentos que impregnam o próprio corpo sem que seja possível dominar tais sensações, separá-los ou distingui-las. Mas como sou um ser que está vulnerável ao meio, ao que ouço, vejo, dentre outras coisas sinto uma enorme satisfação em está presente e realizando as vivências oferecidas por essa área de conhecimento.

**Jogo 06:** Por ter chegado atrasado à aula, já me sentia meio estressado, devido também ao corre-corre, o trânsito, a problemática do dia-a-dia.

Como não presenciei a vivência não posso ter um posicionamento de como me sentia durante a vivência humanescente corporal. Agora, mesmo sem ter participado da vivência me sinto bem melhor, pois estou sentado e num ambiente mais agradável, que um ponto de ônibus exposto à poluição sonora, visual, ao ruído de gente. Sinto-me assim devido está num local menos barulhento sem gente apressada, um local onde passa certa tranquilidade.

**Jogo 7:** Ao me preparar para vivenciar a VCH, estava me sentindo um pouco cansada, pois tivera momentos estressantes devido o corre-corre do dia-a-dia, mas apesar de estar com o pensamento muito atordoado fui entrando no clima da primeira faixa, que trazia uma música bem calma, logo fui relaxando e refletindo sobre mim. Com a audição da primeira faixa, fui entrando no clima e fazendo uma reflexão sobre a minha vida, minhas idéias, desejos e anseios, me reportando às teorias do corpo, percebendo a importância de conhecer o próprio corpo, os sistemas, os tecidos, os órgãos e as próprias células, então relaxei de uma forma que pude sentir o pulsar dos meus rins trabalhando. Fui também tocando o corpo obedecendo ao comando da vivência e aí me senti muito bem. Ao final me senti calmo e as idéias fluindo em meu pensamento, daí surgiu a vontade de registrar, então corri para a mesa e iniciei os registros que por ora apresento. Bem a disciplina de Educação Física II, muito contribuiu para a minha formação e agradeço as mestras-formadoras pelo trabalho magnífico realizado e até sugiro que procurem promover cursos, oficinas, formações continuadas onde possam colaborar com o aprendizado de outras pessoas, não só os formandos do instituto, mas para os que já saíram e para outros profissionais que talvez nem tenham conhecimento do próprio corpo. Muito obrigado e já sinto saudade.

#### **AJD – 5B**

**Jogo 01:** Pensando na importância dos movimentos, paro e analiso que quando eu sinto prazer naquilo que estou fazendo, torna-se lúdico para mim. É por isso que a criança é verdadeira, ela nunca está preocupada com o que o outro vai pensar. Por isso, enquanto eu não fizer com o outro não posso fazer comigo, não me conheço como um ser total.

**Jogo 02:** Hoje eu estava pensativa. Cheguei ao Kennedy quase na hora da aula e fui informada que a mesma seria ministrada no Auditório Nízia Floresta. Quando entrei me deparei com o chão todo colorido. Achei linda a mistura das cores. Aos poucos fui me libertando e participei de uma vivência corporal humanescente, em relaxamento conduzido, envolvendo quatro elementos: Terra, Água, Ar e Fogo. De repente eu me vi em outro local, sem preocupação, onde só existia eu e a natureza. É interessante como a natureza nos acalma, digo isso porque me criei em contato direto com ela. Agora, estou realmente calma, vivi um momento meu, comigo mesma. Às vezes me preocupo demais com os outros, foi bom e gratificante tornar esse momentos só meus. Um dia vou atuar em sala de aula, por isso, para que eu possa desempenhar bem o meu papel de educador, tenho que ir além do que a criança já sabe, não adianta trabalhar no que ela já sabe. Falo isso porque eu achava que sabia tanta coisa e de repente surge tantas novidades, tanta coisa boa de aprender. Não quero dizer que não sabia, mas que desconhecia que existia.

**Jogo 03:** Depois do filme, fomos trabalhar com os órgãos dos sentidos, através da percepção. Passamos para o lado da descontração. Na experiência com o tato, errei. Pode? Mas depois veio o olfato e o paladar. A mim coube o paladar. Experimentei melão, uva, açúcar, pão. Acertei todas. Esperta, não? Também pudera... Através do senso-percepção, cores, tons, cheiro e gosto são construídos. Nossa percepção nos identifica como as transformações são efetuadas através dos órgãos sentidos, que nos permite conhecer mais profundamente o que nos cerca, pegando, sentindo, ouvindo, provando, cheirando, etc. Entendo a importância de enfrentar desafios, estabelecendo relação entre a prática de atividades corporais, a busca da saúde individual e coletiva e as teorias existentes, reconhecendo que cada pessoa é uma pessoa, que as diferenças devem ser respeitadas, pois existem diferentes formas de sentir e de se expressar.

**Jogo 04:** Hoje, logo cedo retornei ao trabalho, pois passei o mês de outubro de férias. O dia foi bom, reencontrei minhas colegas e coloquei meu trabalho em dia. Cheguei ao Kennedy para mais uma aula; iniciamos a mesma vivenciando um circuito de atividades motoras, ou seja, uma atividade de várias estações, onde a gente circula por elas. No decorrer da vivência, vivi várias brincadeiras. Procurei participar de todas, mas de algumas não deu, por motivo de saúde. Mas durante a vivência fiquei relaxada, apesar de depois me sentir cansada, devido aos movimentos. Foi uma experiência nova, no tiro ao alvo não acertei uma. Educação Física, no Curso Normal Superior está sendo, para mim, uma espécie de revelação. Cada dia é uma coisa diferente. Sinto-me muito bem neste ambiente, são muitas as aprendizagens e descobertas. Penso que deveríamos levar a vida assim, aprender brincando, conversando, falando da gente para os colegas e procurando ouvir o que eles têm a nos ensinar.

**Jogo 05:** Hoje o dia transcorreu normalmente, e como sempre acontece, depois de um dia de trabalho cheguei ao Kennedy um pouco cansada, pois é sempre a mesma coisa. Quando desço do ônibus caminho 15 minutos para chegar aqui. É claro que os pés ficam tensos e muitas vezes doloridos. Logo no início da aula, participei de uma vivência denominada lava pés. Logo ao mergulhar-los na água fria, já senti uma diferença, um relaxamento que foi, aumentando à medida que eu me concentrava no toque da música, dos passarinhos cantando. Pude entender a importância dos meus pés, me senti como uma árvore onde eles eram as raízes que me firmavam no chão.

Foi uma experiência inédita para mim, mas só em relação aos pés, mas a outras partes do corpo também, quando fiz um passeio percorrendo o corpo inteiro. Depois da massagem nos meus pés, senti-os leves, refrescantes, como se de repente tivessem renascido, ou quem sabe, despertando de um sono profundo. Aprendi com esta vivência, que o meu corpo é formado por símbolos, que é o visível de mim; que eu devo amar a vida porque ela foi um presente que eu ganhei de Deus. E meu corpo faz parte desta vida, pois ele é minha estrutura fundamental. Essas vivências me causam sensações gostosas, uma tranquilidade que me permite ir além do que eu pensava que pudesse chegar. Faz-me ver a importância de tudo que tenho, me aproximando mais de mim mesma, tomando posse de mesma, pois o meu equilíbrio só pertence a mim. Eu sou quem devo apostar em mim, para compreender a complexidade que sou, porque antes de procurar ver o outro, preciso aprender a ver a mim mesma, já que sigo uma trilha de minha história onde só eu posso me conduzir para chegar a onde almejo. Vejo meu corpo como uma unidade complexa, não apenas como referência do tempo, mas também com resultado de que fui e do que conseguir chegar a ser.

**Jogo 06:** Ao começar a vivência fui me soltando, me libertando das amarras, relaxando. Entrosei-me mais com os colegas ao sentir suas mãos nas minhas, no toque dos cabelos e nos braços. Às vezes um abraço é tão gratificante, traz segurança, transmite força. Na vivência “O Teatro das Sombras”, fiquei no grupo que tem como referência a alegria, que liberta o corpo da entrega. Às vezes eu me sinto excluída e injustiçada, quando dentro de mim tem tanta coisa boa para ser compartilhada. Hoje eu estava assim, mas no decorrer da vivência expulsei todos os sentimentos tristes que mexiam comigo. Agora entendo a importância que é viver e que cada dia é um dia único, então devo viver em função de momentos bons, vividos agora, preciso me preocupar com o que me causa satisfação para deixar expandir o que tenho de melhor.

**Jogo 07:** Ao iniciar a vivência estava me sentindo cansada devido às responsabilidades do dia a dia que me são impostas, principalmente no trabalho. Mas, devagar, esquecida do tempo e das tempestades, ao som da melodia, comecei a relaxar e sentir meu corpo fluir, me satisfazendo comigo mesma, ficando de bem com a vida. Aos poucos fui percebendo a importância do meu corpo, o quanto ele é rico e valoroso para mim, por ser só meu. É a única coisa que tenho que realmente posso chamar de meu. Compreendi o quanto isso é importante, meu corpo apresenta um padrão estrutural e funcional comum, que o identifica como uma espécie, por ser único. Senti-me feliz ao fazer uma viagem por ele, por ser meu, pela intimidade e percepção subjetiva que só eu e ele podemos ter. Essa visão me favorece ver a importância do desenvolvimento de atitudes, respeito e apreço pelo meu corpo e por minha individualidade. Acabou a maravilhosa viagem, um sonho, mas não fiquei triste, estou feliz por voltar à realidade, consciente de minhas riquezas. Agora posso entender que, ao me apropriar realmente do meu ser, posso senti-lo como um todo, revelando minhas necessidades e potencialidades. Depois dessa viagem pelo meu corpo, sinto-o só meu e por ser único me proporciona sensações que só eu posso sentir. O que importa é que eu me sinta bem sempre, como estou me sentindo agora, alegre e feliz.

**CLS – 6B**

**Jogo 01:** Quando cheguei ao IFESP, estava me sentindo pesada, minha mente repleta de pensamentos, buscando explicações e soluções para alguns problemas. Eu estava mais presa aos problemas, não conseguia pensar em mais nada, meu desejo era apenas de me isolar. Durante a dança procurei focar toda angustias e tristezas, extravasar esses sentimentos ruins, e aos poucos fui relaxando, não me importei com os olhares e vivenciei a proposta dos professores. Depois me sente melhor, mais aberta para compartilhar minhas vivências. Há momentos que precisamos parar e nos encontrar novamente.

**Jogo 02:** Quando cheguei aqui estava pensando em algo para comer, pois tomei uma decisão vou emagrecer, pense como é ruim você ter que abrir mão daquilo que se gosta de comer. Ao começar a aula focalizei toda a atenção para o relaxamento proporcionado pelas professoras. Deitei fechei meus olhos e fiz uma viagem conduzida pela professora. Com o relaxamento até minha dor de cabeça passou; desliguei-me das coisas externas e mergulhei para dentro do meu mundo, fantasiei e mergulhei nas águas daquela linda cachoeira em um lugar lindo com muito verde e principalmente muita paz.

**Jogo 03:** Essa aula foi envolvente, me senti desafiada quando tive que procurar direto da bolsa uma vela, e me senti feliz quando no tempo determinado consegui encantar. Trabalhamos o sentido do tato, olfato e paladar, sim e olfativo. Vimos como é importante as crianças se descobrir o corpo e todos os sentidos que compõe esse corpo.

**Jogo 04:** As aulas de Educação Física II estão sendo maravilhosas, a de hoje, me fez viajar no tempo e voltar aos meus quinze anos quando praticava esportes e me acordava às cinco horas da manhã pra trinar tínhamos uma série de atividades antes de realmente entrarmos em quadra. A aula foi muito proveitosa, no término estava cansada, mas valeu a pena.

**Jogo 05:** Cheguei aqui hoje me sentindo cansada e muito pesada. Durante a vivência não me senti a vontade, senti dores nas pernas e algo como um formigamento nos pés, foi difícil me concentrar. Na segunda parte da massagem nos pés já achei que foi melhor, sentir meus pés mais leves, mas também senti um pouco de desconforto, senti dores na coluna. Essa sensação de bem estar é provocada pelo toque do outro, não é igual ao seu, eu gosto de massagem e chego a dormir.

**Jogo 06:** A vivência corporal humanescente começou ao som de violinos, músicas de vivaldi, o som entrou do meu ser, me sentia bailando ao som de cada nota. Observamos tudo ao nosso redor, sem oralidade, apenas com os demais sentidos, sentimos o cheiro de mar, de flores, sentimos a brisa. Procurei sentir o outro através do olhar, observei detalhes, quando chegou o momento de tocar, senti mãos ásperas, lisas, grossas, delicadas, frágeis e fortes. Percebi a importância do abraço, mas aquele abraço sincero carregado de sentimentos bons. Vi pessoas chorando e de repente percebi que o meu abraço pode ter curado alguém, ter trazido esperança, precisamos cultivar esses bons hábitos. Na vivência do teatro das sombras, fomos desafiados a interpretar o sentimento expressos pelo grupo. Observamos cenas

onde os personagens expressavam sentimentos como: raiva, medo, alegria, tristeza, cenas de amor, sentimentos que trazemos conosco todos os dias em todos e lugares. Amor sentimentos mais nobre que existe, a bíblia diz que Deus é amor, o amor apaga o passado, cura as feridas que o tempo deixou, ele faz calar as intrigas é ele quem concede o perdão. Mas por mais que amemos alguém, sempre haverá momentos que sentimentos de raiva ou tristeza irão querer atropelar a grande harmonia que só o amor pode dar.

**Jogo 07:** Durante a vivência procurei me concentrar, esquecer o mundo exterior e olhar para o meu interior. Meu esposo adormeceu, mas valeu a tentativa e o apoio. Após a vivência meu corpo estava relaxado, mais leve logo após me deitei e peguei no sono rápido. Acredito que o que me levou a sentir a sensação de corpo leve despreocupada, foi porque eu me propus a fazer o que foi encaminhado, respeitei, relaxei e joguei toda a energia pra algo mais importante que é eu mesma, o meu ser vai sentir falta da disciplina e desse momento de relaxamento e descontração.

### **EBC 9B**

**Jogo 01:** Tive um dia cansativo. Embora não tenha dançado me fez bem ver os colegas se movimentando e sorridente, se abraçando, sobrou até um abraço para mim e vários sorrisos. Agora estou me sentindo calma serena.

**Jogo 02:** Quando cheguei aqui estava muitíssimo cansada tanto corporal como mentalmente. Durante a vivência corporal humanescente me senti como se fosse exatamente daquilo que estava precisando, senti que estava relaxando, cochilei rapidamente varias vezes, tive dois ou mais sonhos, me lembro apenas de dois: um foi com um homem erguendo uma bolsa (valise) preta, o homem estava vestido socialmente, o outro sonho foi com uma colega de classe que nem se encontra na aula e eu não tinha me dado conta nem estava pensando nela, no sonho ela estava deitada no chão e deu um chute nas partes baixas de um homem. Depois da vivência me senti muito bem, totalmente descontraída, leve e solta.

Ps: Gostei do abraço em mim mesmo. Boa idéia! Não gostei de fazer a careta, cobri meu rosto, já sou feia o suficiente para me fazer mais feia e me expor assim aos que me rodeiam.

**Jogo 03:** Gostei muito de realizar essas atividades, como gosto de todas as atividades que envolvem brincadeiras, senti como criança. Tudo que envolve sons, instrumentos musicais, me deixa entusiasmada, interessada e feliz. Senti-me bem e no momento que, de acordo com o som, tinha que se deslocar para certo lado do triângulo me senti apreensiva, expectante e um pouco nervosa, preocupada em não errar. Na hora de achar meu objeto na bolsa, fiquei apreensiva, não consegui encontrar. Quando fomos trabalhar a percepção pelo paladar, gostei, senti-me bem provando os alimentos de olhos fechados, nessa hora, sinto que é exercitada a confiança em quem está nos dando o alimento. Não gostei da fila.

**Jogo 04:** Como sempre, estava muito cansada quando cheguei aqui. Durante a vivência circuito das atividades motoras, soltei-me ao realizar as brincadeiras com minhas companheiras de atividades e minhas professoras. Senti que está me faltando equilíbrio, quando, de olhos vendados, seguindo os comandos da colega, senti seu carinho por mim, que ao perceber que me desequilibrava ao andar, não



queria me soltar, ficava bem próxima a mim, mesmo quando Francisca disse que era para ela me deixar só. No acertar o alvo com o dardo me deu vontade de chorar quando não conseguia acertar e as outras conseguiam. Mas ao pular a corda me senti “a tal”, pois ninguém conseguia acertar a princípio, e eu conseguia, depois todos conseguiram. Na massa de modelar, senti que não tinha criatividade, fiquei só a desmanchar o que o grupo anterior tinha feito, fiquei todo o tempo a organizar as cores. Gostei da atividade de modelar o corpo do outro, me fez rir, as poses que nós fazíamos umas às outras, gostei de ver todos sorrindo das poses. Chutando a bola, fiquei com vontade de jogar futebol, querendo dar “olé” nos outros. Certas brincadeiras mexem com o meu emocional e eu grito quando penso que vou perder, por exemplo: se estou jogando futebol, ou torcendo quando vejo que vou levar um gol, grito, se faço um gol também grito, creio eu que é para extravasar e me sinto muito bem com isso. Embora algumas pessoas fiquem me mandando parar, se as professoras dissessem para eu não gritar eu pararia, mas, com certeza não teria mais prazer em brincar. Depois da vivência me senti super bem. Acho que foi a vivência que mais gostei até agora. Esta vivência me fez voltar a ser criança.

**Jogo 05:** Hoje eu andei muito, desde manhã resolvendo problemas, fui ao palácio da Cultura, diga-se de passagem, lanchei com minha filha, cheguei muito cansada com dores nos pés e tinha até me esquecido que a aula de hoje envolveria bacias. Mas ao colocar os pés na água, a princípio achei muito gelada, mas depois me senti confortável e parecia que era tudo o que eu precisava naquele momento. Senti que deveria tirar mais tempo para dedicar aos meus pés, não tenho muito tempo para eles, mas é bom que eu tenha, pois sinto que quando eles estão doloridos todo o meu corpo sente com eles. Quando vi as bacias com água me lembrei da cena do lava-pés, Jesus lavando os pés dos discípulos. Que delícia a hora da massagem nos pés, tanto sentir a massagem quanto em massagear. O cheirinho bom no ar e os sons dos pássaros, da coruja. Não gostei muito do som dos lobos, pareceram-me pessoas gemendo. Depois me senti muito bem, bem relaxada. Com os exercícios respiratórios senti meu nariz desobstruído, isso porque sempre o sinto como que meio entupido.

**Jogo 06:** Como sempre, não estava muito bem antes da aula, ontem tive um dia estressante, até à noite na aula. No início da vivência não estava com muita vontade de caminhar, pois, como já disse, estava cansada, sentido as pernas cansadas. Mas quando passou para parte de usar mais a audição, percebi o barulho que cada um fazia, percebi o silêncio, elegi um som e fizê-lo prestando atenção nos sons que os outros estavam fazendo, passei a me sentir melhor. Quando começamos a nos tocar, nas mãos, nos cabelos, nos braços, fui melhorando, mas a parte do abraço foi o ponto culminante que me deixou mais leve, de bem com os outros e comigo mesma, percebi que nessa hora, foi eliminada toda e qualquer indiferença pelo menos de minha parte. Na hora das representações, na vez do meu grupo, me senti muito bem representando e depois melhor ainda, acho que nesse momento extravasei, saiu todo estresse, nossa parte foi a de expressar alegria, pulei, abracei, brinquei de roda, bati palmas, vibrei e tudo isso em silêncio, só com gestos e expressões. Conseguimos transmitir o que significava nossos gestos: o sentimento de alegria. Estou bem melhor agora e o que me fez sentir assim, digo que foram os abraços e depois a representação.

**Jogo 07:** Antes de participar da Vivência Humanescente “viagem pelo corpo” eu me encontrava cansada, tensa e estressada. Depois da primeira música quando fomos conduzidos a respirar fundo somos surpreendidos, notando que nossa respiração não está de acordo com o momento de relaxamento e então, me senti muito bem respirando profundamente e quando relaxei, cochilei, foi muito bom. Durante a vivência eu constatei a importância de cada membro e órgãos do meu corpo. Quando fui conduzida a levar sentimento de amor as minhas pernas reconheci sua importância, a dependência que tenho dela, e penso em Deus que me deu as pernas, todos os meus membros e tudo tão perfeito em mim para que eu possa viver bem e usá-los de maneira que sejam úteis aos meus semelhantes e a mim mesma. Quando a atenção é voltada para o meu coração, então, é aí que sou mais grata a Deus por meu coração ser perfeito e funcionar maravilhosamente. Como atribuímos todo sentimento ao coração, sabendo que os medos vêm da mente, do cérebro. Quando falou do coração, além dele ser o órgão vital do nosso corpo, me deu um sentimento de amor pelo meu coração, pelos sentimentos de prazer, amor, compaixão, alegria que sempre atribuímos a ele essas vivências ou sentimentos. Como sou uma pessoa muito sensível, amo meu coração também, por me proporcionar essa sensibilidade. Quando minha atenção foi voltada para o cérebro, gostei muito, pois amo meu cérebro, apesar de não ser “um crânio”, me considero um pouco inteligente. E ele proporciona essa inteligência e capacidade de aprender tudo na vida, nunca tinha parado pra pensar em meu cérebro, gostei desse momento de está deslustrando meu amor por ele. Teve alguns momentos que cochilei, momentos alternados, cada cochilo tinha um sonho breve. Na terceira faixa, tive a sensação que era uma marcha, começando por um pequeno grupo e aumentando gradativamente. Uma marcha mundial, saindo de um bairro e se estendendo até passar por toda terra. Uma marcha pela paz e pelo amor. Depois da vivência, me senti mais relaxada, parecia que tinha dormido um pouco, me senti restaurada.

### **FPS – 10B**

**Jogo 01:** Quando cheguei aqui, me senti muito ansiosa, super curiosa para saber como seria o primeiro encontro de E. Física II. Amei a vivência, sorri bastante, cantei, conversei muito, só fiquei um pouco tímida na hora do abraço. Adorei a seleção das musicas. E hoje eu descobri a importância do abraço, do tocar o outro. Estou me sentindo super feliz, pois amei a vivência e com certeza iremos nos divertir muito e aprender coisas maravilhosas em Educação Física II. A vivência foi riquíssima. Frase para o momento: O maior bem que podemos fazer aos outros não é oferecer-lhes nossa riqueza, mas levá-los a descobrir as deles.

**Jogo 02:** Estava me sentindo muito inquieta, falando muito, observando a sala, já querendo saber que vivência iria acontecer. Sentia muita dor nas costas, não tenho costume de deitar de barriga para cima, na verdade eu tenho um problema muito sério na coluna, desde pequena não consigo ficar muito tempo deitada em lugar nenhum, seja mole ou duro até para sentar no chão eu sinto dores nas costas. Ao final estava um pouco mais calma. Mais um determinado aluno da sala “A” sentou na minha frente e começou a limpar o ouvido com a caneta e eu comecei a rir e a professora me olhou com os olhos grandes, fiquei com medo dela.

**Jogo 04:** Sentia-me muito cansada quando cheguei aqui. Achei super interessante o circuito das atividades motoras. Começamos pela etapa 06 (jogar biloca). Eu, Solange Silva e Francisco Ângelo (sala A), foi muito divertido e lembrei quando eu era pequena e jogava com minhas irmãs. Meu grupo iniciou o circuito pela; Estação 07 (caminhar livre) não suporto mais caminhar, detesto, aproveitei e fui tomar água e ir ao banheiro. 08 (arremessar a bola). Foi muito engraçado, pois Solange me deu uma bolada cheia de areia na boca e nos olhos. 09 (moldar o corpo). Chegou Dorian muito chateado, falando palavrão, mais logo o grupo tentou acalmá-lo e ele, como um bom aluno que é, se envolveu nas atividades e realmente foi uma etapa muito divertida. Logo Dorian é muito grande e a gente riu muito com ele. 10 (quicar a bola). Mais uma vez Dorian deu um show de alegria, todos do grupo já estavam bastante envolvidos com as atividades. 01 (pular corda) foi a melhor etapa, pulei muito, lembrei muito da minha infância, era a minha brincadeira preferida. 02 (modelar massinha). Usei a minha criatividade e senti um pouco mais relaxada, já que estava pulando corda. 03 (olhos vendados). Não gostei, tenho muito medo de escuro, Dorian esta no comando. Fiquei pensando se ele iria fazer alguma brincadeira chata, mas foi tudo bem. 04 (chutar a bola). Achei que deveria ser outra coisa, pois já tínhamos na etapa 08 arremessado bola e na 10 quicado a bola, poderia ser rodar bambolê, pular amarelinha. Mas mesmo assim fui curiosa, porque eram bolas diferentes e como já é de costume do ser humano de selecionar apenas o que lhe interessa, jogamos com a bola dente de leite por ser mais dura e melhor de jogar. 05 (tiro ao alvo). Foi maravilhosa, uma disputa gostosa e engraçada. Solange ria como uma criança.

**Jogo 05:** Hoje eu estava calma. Senti a água muito gelada, mais depois ela parecia morna. Foi bom, tirou o cansaço das minhas pernas e pés. A massagem foi ótima. Sentindo-me super em paz comigo, a massagem feita por Ana Emanuelle foi maravilhosa. As sensações ocorrem quando nosso corpo é estimulado. Na vivência de hoje o ambiente calmo, silencioso é que passamos a sentir o verdadeiro funcionamento do nosso corpo. Tocando cada parte através dos sons dos animais. Houve um estímulo.

**Jogo 06:** A primeira coisa que fizemos foi uma sensibilização. Ao caminhar tive oportunidade de observar melhor meus colegas. O tocar já é um pouco complicado, porque eu acho muito íntimo, mais foi bom. Olhar - Olhei todos com muita atenção. Escutar – eu nunca tinha parado para escutar os meus próprios passos, achei fantástico. Hoje eu estava calma. O que senti durante o relaxamento / ou seja, durante o teatro das sombras? Sinceramente achei muito interessante, é uma vivência maravilhosa, parecia uma brincadeira. Gostaria de aproveitar e fazer um elogio sobre a dinâmica para formar os grupos, pois ninguém fez confusão e nem discriminou ninguém é bom que vocês procurem sempre fazer dinâmicas assim para os seminários, trabalhos e etc. Porque já existem dinâmicas que as pessoas já sabem que vai formar grupos, e na própria dinâmica já cola no colega que quer formar o grupo e termina formando o grupo do interesse de cada um e a dinâmica nem valeu. E essa dinâmica todas pensavam que era para formar frases e depois ler. Esse desabafo de formar grupo, para trabalhos, seminários é porque existem pessoas que selecionaram seus integrantes e até a roupa para apresentar os seminários é exigido. Voltando, para o teatro das sombras. Quando o primeiro grupo que representou a **raiva** à emoção que cura eu fiquei encantada, até me senti no cinema. Consegui entender tudo sem ouvir as vozes dos atores. O segundo grupo

representou o **medo** à emoção que paralisa aí a ficha caiu, eu me senti no teatro onde estava vendo uma cena sem vozes, só com os movimentos. O terceiro grupo foi o meu, e quando lemos à palavra **alegria**, todos nós pensamos no carnatal, em festa, emoção foi realmente uma cena muito alegre e finalizamos com abraços. O quanto o grupo representava a “**tristeza**”, tinha uma pessoa chorando com um lenço, foi muito fácil de descobrir. Representar o **amor** foi super engraçado porque eles desenharam corações, com os dedos nos lençóis e todos acertaram de cara.

**Jogo 07:** Para esta vivência, arrumamos o ambiente com velas e foi muito bom. E eu como sempre estava um pouco inquieta, mais consegui relaxar numa boa.

### **IBS – 12B**

**Jogo 01:** Ao chegar aqui, me sentia muito cansada, pois teve um dia bastante agitado devido a alguns acontecimentos ocorridos na escola que leciono no período da tarde. Durante a vivência de acolhimento me soltei um pouco, apesar de não saber dançar, pois sou evangélica desde pequeninha. Mas, me senti muito bem. Agora estou mais relaxada e descontraída, o movimento e a dinâmica foram ótimos!

**Jogo 02:** Ao chegar, estava um pouco preocupada por esta atrasada, pois perdi o ônibus, mas, ao constatar que estava no início da aula relaxei. Durante o relaxamento, viajei nos quatro elementos: terra, água, ar e fogo, mais precisamente numa ilha muito bonita. Senti-me muito feliz e despreocupada com os problemas que enfrentamos no dia-a-dia. Agora estou me sentindo muito bem, calma e relaxada, pronta para adquirir mais conhecimentos que irão me proporcionar amadurecimento pessoal e profissional como educadora.

**Jogo 03:** Ao chegar estava um pouco triste, pois recebi uma notícia desnorteadora, a escola onde leciono no período da tarde irá fechar, mas entrego tudo nas mãos do bom Deus, com certeza ele irá abrir outra porta para mim. Durante a vivência, onde foram explorados os cinco sentidos, foi ótimo, nos proporcionou momentos de descontração e me fez agir como criança na fase da curiosidade, da descoberta na qual foi muito gratificante que pretendo realizá-la com os meus alunos. Agora estou me sentindo como uma criança na fase do descobrimento, pois cada dia descobrimos e vivenciamos algo novo, que nos proporciona conhecimento.

**Jogo 05:** Ao chegar estava um pouco apreensiva com a vivência de hoje, ou seja aquela curiosidade, pois as aulas até agora são proporcionadas com muita criatividade e dinamismo. Durante a vivência compartilhada em dupla “lava pés”, interagindo com o outro, foi ótimo, me senti super bem e, como as anteriores ao qual compartilhei foi relaxante e reconfortante, após um dia exaustivo de trabalho. O som dos pássaros e de outros animais transmitidos através do aparelho de som me proporcionou uma viagem reflexiva na preservação da natureza, ou seja, do meio ambiente. Agora me sinto muito mais disposta e fortalecida para superar os obstáculos que ocorrem durante o nosso processo de desenvolvimento pessoal, social e profissional. À medida que tomamos conhecimento das sensações que ocorrem no corpo ao ser tocado por um outro, temos a certeza que todo ser depende do outro pra desfrutar das boas coisas proporcionadas nesta vida, que para sermos felizes devemos também proporcionar felicidade. Que cada ser humano é importante é especial, independentemente de suas falhas, fraquezas e defeitos. Que

nos temos que respeitar as diferenças, desta maneira nos tornaremos seres cada vez melhores.

**Jogo 06:** Ao chegar me sentia cansada, devido ao dia exaustivo de trabalho e com algumas preocupações mediante ao encerramento do ano letivo na escola em que leciono, pois a parte da decoração esta sobre os meus cuidados. Ao ser recebida com um cenário colorido e acolhida com o despertar do próprio corpo, de forma carinhosa, com carinhos feitos e compartilhados, refletir que a vida é para ser vivida e os obstáculos para serem vencidos. A dinâmica proposta para formação de grupos e realização da atividade corporal, envolvendo a percepção, foi de extrema importância nos envolvendo numa socialização coletiva e prazerosa, ao qual nos proporcionou um bem estar e um sentimento de afeto e amizade. Esta vivência me proporcionou estas sensações porque houve uma permissão, ou seja, eu me disponho a sentir isto e o nosso corpo necessita do contato e do calor de outros corpos.

**Jogo 07:** Antes de começar a vivência proporcionada pelo CD com 3 faixas, me sentia um pouco apreensiva e curiosa com o que estava pra vivenciar. Ao iniciar, procurei relaxar e deixar totalmente de lado qualquer pensamento ou preocupação com os decorridos do cotidiano; durante a 2ª faixa que me proporcionou uma viagem e uma reflexão sobre o meu próprio corpo, o qual me fez refletir sobre a importância e a função de cada órgão do nosso corpo, seja interno ou externo, como também a perfeição deles, isto foi muito bom, pois muitas vezes isto nos passa despercebido; e pensei: “Poxa, estou viva! Isto é um grande milagre de Deus... E eu posso melhorar a cada dia minha existência, vivendo e vencendo os obstáculos que nos ocasiona no decorrer desta vida!...” Na 3ª e última faixa, como no início procurei somente relaxar e agradecer a Deus por quem sou! Esta vivência foi ótima e o que proporcionou estas gostosas sensações foi o prazer e a reflexão que me propus a fazer e sentir.

#### **MMS – 14B**

**Jogo 03:** Senti-me um pouco perdido logo que cheguei à sala de aula, pois, havia faltado às duas aulas anteriores e não estava situado acerca do que havia sido abordado. Ainda sentia-me meio abalado pelo que me ocorrera e motivara a minha ausência. Porém, pouco tempo após o início da vivência, comecei a sentir um grande alívio. De repente, o peso da minha mente, as lembranças da violência por mim sofridas há poucos dias, deram lugar ao relaxamento e eu passei a experimentar uma sensação de paz, sentindo-me feliz por estar rodeado de pessoas do bem, que se mostravam solidários comigo. Pude relaxar o bastante e evidenciar os sentidos, por meio de um jogo por demais agradável. Após a vivência sinto-me alegre e animado, acredito tanto que o bom da vida é esta capacidade que temos de superação das adversidades, nos reencontrando com nós mesmos, na inter-relação com os outros.

**Jogo 04:** Sentia-me tenso, cansado, após um exaustivo dia de trabalho. Mas, criei uma expectativa positiva e mentalizei que a vivência me faria aliviar a tensão. Na vivência, executando as atividades propostas, tive a sensação de ser novamente criança. Remeti-me à infância e me permiti relaxar como um menino. Tive um pouco

de dificuldades quanto a exercitar certos movimentos devido ter vivido muito sedentariamente. Agora estou sentindo-me melhor. Ainda um tanto cansado, porém, melhor. O sentimento de reviver a infância foi algo, por demais gratificantes e benéficos, assim como um bálsamo, dando um alento à alma e renovando-a. É incrível, como reviver certos momentos de nossas vidas nos faz bem.

**Jogo 05:** Sentia-me triste, um tanto quanto incomodado pelo calor, exausto pela enfadonha jornada de um trabalho. Inicialmente, tão logo entrei na sala, senti-me meio acabrunhada. A sala em penumbra provoca-me uma sensação de estranheza. Ao colocar os pés na água, o contato com a mesma, causou-me arrepios no corpo todo e isto me remeteu a um passado, que não sabia exatamente o que era, no entanto, me fizeram sentir uma melancolia, talvez, devido ao som do canto dos pássaros, os uivos dos lobos e etc. Que se faziam ouvir do CD. Aos poucos, fui sentindo-me leve, fui relaxando e entreguei-me aos comandos da fala da professora Tereza. Com a massagem dos pés, consegui então chegar ao ápice do meu relaxamento, sentindo todo meu corpo leve e solto. Foi uma vivência maravilhosa! Uma experiência das mais saudáveis, que me fez refletir sobre a importância que precisamos dar ao nosso corpo, às suas partes, de forma mais detalhada, experimentando as mais diversas sensações das mesmas. Sinto-me agora calmo, sereno, tranquilo, descansado, com a mente e o corpo bem leve invadido por uma sensação de paz, uma alegria, quase incontida, que me dá vontade de sair cantando, pulando, dançando... Percebo bem agora, o quanto necessitamos de momentos como estes, que prazerosamente temos vivenciado nestas aulas de Educação Física II. Infelizmente, a nossa rotina do dia-a-dia, onde estamos sempre a correr contra o tempo, não nos permite tal jeito. Entretanto, é preciso aprender que isto nos é necessário, é preciso entender o cuidado que devemos ter com o nosso corpo, explorando ao máximo a corporeidade, pois, creio que só desta maneira, podemos ser mais felizes e vivermos melhor a vida.

**Jogo 06:** Sentia-me animado ao chegar à faculdade. Estava alegre e disposto, na expectativa de uma vivência tão prazerosa como as outras anteriores. Ao entrar na sala, ou melhor, no auditório, onde sempre são realizadas as aulas, fiquei admirado com o cenário: panos coloridos, pendurados como bandeiras e uma cortina grande e branca dando idéia de um palco de teatro. Achei tudo muito bonito. Começamos a caminhar livremente, sentindo o corpo, olhando um para o outro, depois, tocando os cabelos, os braços, as mãos e etc. Ficamos a ouvir ruídos, nossos próprios ruídos. Comecei a sentir paz mesclada com um pouco de melancolia, enquanto procurava olhar para dentro de mim mesmo. A alegria que sentia ao chegar permanecia, e meu corpo começou a se sentir descansado. Comecei a lembrar da época em que fazia teatro e muitos pensamentos positivos me vieram, causados pelas lembranças de momentos bons, de um passado já distante. A representação dos grupos por trás da cortina branca, exibindo movimentos que expressavam sentimentos e situações, para que os outros pudessem identificar, foi um momento culminante na vivência. Coincidentemente meu grupo representou o sentimento da alegria, o que só fez aumentar a animação e o entusiasmo que eu estava a sentir. Agora me sinto mais alegre e mais bem disposto. Sentindo que, a cada nova vivência, meu ser se renova e minha sensibilidade se aprimora mais e mais. Sem desmerecimento a nenhuma outra disciplina, Educação Física II tem sido a que melhor tem contribuído no meu processo de formação nesta 3<sup>o</sup> período.

**Jogo 07:** Coloquei o CD, sentei-me na poltrona, fechei os olhos e respirei profundamente, procurando, a partir dali, não pensar em mais nada, senão na música que ouvia. Aos poucos começando a sentir o meu corpo mais leve e fiquei a imaginar que estava flutuando, fui dando asas a essa imaginação e deixei-me relaxar, segundo passo a passo os comandos da voz que se fazia ouvir do CD, fazendo lentamente a viagem pelo corpo. Fui procurando sentir todos os seus membros, toda a sua rigidez, tocando todos os músculos, os ossos, enfim, explorando-o por inteiro. A sensação que tive foi que estava num lugar bem distante, um lugar que não era meu quarto. Era um lugar que nunca tinha visto antes e que me transmitia paz e serenidade. Fui respirando mais forte e senti odores bastante agradável, como se estivesse em um campo cheio de flores e assim fui relaxando ao máximo que pude e ao final da música, já me sentia sem nenhum cansaço. Acredito que todas estas sensações que sinto em cada vivência, acontecem devido ao fato de eu me despojar de todas as coisas que possam impedir de fazer fluir a minha essência e encarar com seriedade o que se desvela por intermédio das mesmas, e me entregar de verdade ao relaxamento, pois, desta forma fico mais leve e predisposto para experimentar todas as sensações provocadas por tais vivências. Quanto mais nos permitimos experimentar diversas sensações do nosso corpo, mais nos sentimos melhor preparados para enfrentar as muitas jornadas diárias do trabalho, dos estudos, da vida.

### **MSS – 15B**

**Jogo 01:** Quando cheguei aqui, me sentia um pouco cansada, devido as atividades realizadas durante o dia. Após a aula que foi desenvolvida uma dinâmica que envolvia dança, me senti muito bem. Pois gosto muito de aulas onde acontece esse tipo de dinâmica que envolve o corpo, apesar de não saber dançar, como o ritmo da música consegui fazer alguns movimentos. No momento estou me sentindo muito bem e o cansaço desapareceu.

**Jogo 02:** Quando cheguei aqui, estava muito agitada. Meus colegas já estavam todos deitados para dar início a vivência. Foi um relaxamento que envolve muito a respiração nossa fonte de vida. Gostei muito do momento que senti cada parte do corpo e qual a importância de cada uma delas. Agora estou me sentindo muito bem, pois este tipo de relaxamento é muito bom.

**Jogo 03:** Estava muito confusa após assistir ao filme “Quem somos nós?” por não entender muito bem. Após os comentários feitos pela professora, foram desenvolvidas algumas atividades onde envolvia os órgãos dos sentidos através da percepção (audição, tato, olfato e paladar). Foram ótimas estas atividades porque me senti como criança. Como sempre me senti muito bem após estas atividades.

**Jogo 04:** Quando cheguei aqui, estava cansada e preocupada com trabalhos de outras disciplinas. Como sempre, nossas professoras formadoras, têm algo de maravilhoso para trabalhar conosco, tive a oportunidade de participar de várias brincadeiras. Com essa vivência, fizemos um resgate de brincadeiras de quando éramos crianças. Foi de grande valia, porque envolveu o domínio afetivo social, o motor e o cognitivo, como também a interação com os outros. Agora estou me sentindo mais leve.

**Jogo 05:** Quando cheguei aqui, estava muito cansada, pois hoje foi um dia muito agitado, onde tive que enfrentar filas, resolvendo coisas pessoais. Durante a atividade que participei hoje, foi maravilhoso. A partir do momento que coloquei meus pés dentro da bacia com água, senti uma sensação de relaxamento, e quando fiquei de olhos fechados e a professora começou a falar do nosso corpo, desde os pés até a cabeça, me senti como se estivesse em um rio e imaginando que o meu corpo estava sendo lavado por dentro. Agora estou me sentindo leve, como se tivesse acordado neste momento, disposta a enfrentar as atividades do dia. Nas vivências corporais humanescente, acontecem tais sensações através do relaxamento do corpo; porque se não parássemos para sentir este momento, não seríamos capazes de sentir essas sensações.

**Jogo 06:** Antes de chegar aqui estava muito apressada porque cheguei atrasada. Quando entrei na sala, os meus colegas já estavam participando da atividade aplicada pelas professoras. Gostei muito porque houve o momento da interação com o outro, o toque, o abraço e o sentir. Depois participamos do “Teatro das sombras”. Foi importante porque pude observar que através do movimento, podemos perceber o que o outro está sentindo, através dos gestos e ações. Estou me sentindo uma pessoa que tem liberdade pra expressar meus sentimentos. Isso acontece porque sou um ser capaz de criar, sentir, pensar e ao mesmo tempo brincar.

**Jogo 07:** Antes de ouvir o CD “Viajando pelo Corpo”, me sentia bem. Quando começou a primeira música, senti a necessidade de relaxar, ouvindo só o som. Na segunda música, comecei a senti a importância do meu corpo, cada parte que ele é constituído e suas respectivas funções. Tive a impressão que estava enxergando meu corpo por dentro. Na terceira música tive a sensação que tinha participado de uma competição, onde eu o era vencedor, que estava andando em um barco, o vento batia em meu rosto e com a velocidade do vento eu ria muito, me sentia muito feliz por ser vencedora. Após o relaxamento, me senti mais leve e comecei a dar mais valor ao meu corpo, principalmente internamente, onde vejo que cada órgão tem a sua função. Isso me deixa com mais vontade de viver, em saber e ter a certeza que Deus nos fez seres capazes de se movimentar, falar, pensar, amar uns aos outros, criar, sentir, enfim de fazer parte deste mundo maravilhoso. O que provocou essas sensações foi o ambiente, a energia da música que me deixou mais concentrada e o silêncio.

### **PKN – 19B**

**Jogo 01:** Quando eu cheguei ao IFESP hoje a ansiedade tomava conta de mim. Estava muito curiosa em saber como seria a aula, lembrando que em EFI cada aula era uma surpresa e eu sabia que esta não fugiria á regra. A aula foi muito dinâmica e envolvente. Durante a VCH “dançando e fluindo”, senti bastante alegria, pois a tempo não dançava, e isso me fez lembra outras épocas foi uma verdadeira viagem. Ao final senti toda uma energia correr todo meu corpo, foi incrível.

**Jogo 02:** Ao chegar hoje no Kennedy me sentia muito cansada e com um pouco de sono. Corri para não chegar atrasada na sala, entrei apressadamente, procurei logo um lugar pra me acomodar. A vivência seria um relaxamento conduzindo-os quatros elementos. Durante a mesma deixei fluir todo meu corpo. Me entreguei a situação, de fato, relaxei muito, quase cheguei a dormi. Agora ao final me sinto renovada. Foi



uma verdadeira viagem a um lugar imaginário maravilhoso, onde senti sensações muito agradáveis de calor de vento batendo no rosto, a terra pisada, úmida. E quase uma sensação de nascer de novo.

**Jogo 03:** Um momento como este e muito proveitoso numa aula com crianças. Eu adorei a experiência, sempre participo de todas as vivências. Esse jogo dos sentidos mexeu muito com o corpo. Dá para perceber bem a questão do sentir-pensar e expressar, pois de forma rápida tínhamos que ouvir um som de algum instrumento e associar a um determinado e direção a seguir. A bolsa com objetos que tínhamos que tocar, sentir sem ver também foi muito interessante. Foi trabalhada também a questão da figura fundo, pois deveríamos tira da bolsa o objeto pedido atendendo as urgências de cor, for ma, tamanho. Foi uma competição gostosa entre as duas equipes disposta. À hora da degustação também proporcionou uma curiosidade de todos os alunos, impressionante. Particularmente eu sou bem sensível nesse sentido, pois de olhos fechados descobri, identifiquei rapidamente nesta ordem o melão, a uva, o açúcar e o pão. Foi maravilhosa a sensação, a aula muito dinâmica envolveu a todos. Fiquei imaginando uma aula com tanta riqueza destinada a crianças, seria muito proveitosa.

**Jogo 04:** Antes de chegar aqui estava muito ansiosa para saber como seria a aula de hoje, pois adoro as atividades que vivenciamos em sala. Durante o circuito das atividades motoras m senti como uma criança lembrando do tempo em que participava das aulas de EF no Ensino Fundamental em que algum professor, não me lembro qual, por algumas vezes proporcionava tal emoção, lazer e liberdade como senti hoje. Vi o quanto isso é importante na vida, no desenvolvimento de uma criança. Uma aula assim se torna muito rica. Andar com olhos vendados, chutar bola, arremessar, quicar, pular corda, tiro ao alvo, caminhar, modelar o outro, jogar biloca e brincar com massinha é sempre muito bom para renovar nossos movimentos, saber até onde vão os limites do nosso corpo. Esta experiência só nos rejuvenesce nos faz olhar de novo para dentro de nós e refletir como estamos nos comportando diante de algumas dificuldades motoras, nossas limitações.

**Jogo 05:** Meu dia foi bastante cansativo, meus joelhos doíam muito e o clima lá fora não ajudava, parecia que ia chover. Não cheguei nem a pensar sobre como seria a aula de E.F hoje, foi uma surpresa, a vivência seria o lava pés. Encontrar aquele ambiente repleto de bacias com água foi surpreendente. Quando a professora nos falou que devido a quantidade de pessoas nós teríamos que compartilhar uma bacia dois a dois eu fiquei um pouco receosa, mas logo encontrei uma colega e tudo fluiu bem. Os sons do ambiente pareciam música aos meus ouvidos. Era o canto de pássaros e o som de outros animais que se pareciam comunicar comigo. Com os pés dentro d'água eu relaxava, pensava num belo lugar, tranquilo, calmo e a sensação era muito gostosa apesar da água fria inicialmente. Digo inicialmente porque acho que houve uma troca de energia muito legal, a água parecia estar quente e eu bastante relaxada. Era como se estivesse com meus pés nas águas de um riacho. No meu pensamento eu estava só ali, apenas em companhia da natureza. Cheguei a cochilar, as dores no joelho passaram. Após sair da água, enxugamos nossos pés e deitamos no chão e de olhos fechados também, ouvindo agora os sons que o corpo produzia a respiração, o coração. Reportei-me novamente aquele lugar tranquilo, lindo, como numa floresta onde os raios do sol não penetravam muito, estava escuro, mas eu não tinha medo. Eu estava a vontade,

caminhando sentindo o vento soprar o rosto, a terra molhada nos pés. Neste mesmo momento, na sala, eu estava recebendo uma bela massagem nos pés pela colega Lara. Antes, eu tinha feito massagem em seus pés, e foi outra experiência marcante, outra sensação de relaxamento, pois nunca havia feito massagem nos pés de outra pessoa, foi um momento de troca. Ao final me senti livre, leve e solta. Acho até que posso dizer que esta foi se não a melhor, mas a aula mais diferente que já tive.

Creio que o que acontece numa VCH é justamente essa troca de energia entre os seres. Isso nos liberta nos faz aceitar o toque do outro, desfaz um pouco o individualismo presente nos dias hoje e que nem percebemos. Essas vivências propiciam perceber e colocar para fora e para o outro tudo o que estamos sentindo. É maravilhoso.

**Jogo 06:** Cheguei ao IFESP um tanto pensativa e preocupada, tinha algo para resolver. O ato de caminhar na sala com os colegas explorando todo o espaço em volta me deixou mais calma. Com a caminhada pude olhar um pouco mais para mim mesma, tentei relaxar ao máximo, me ouvir, ouvir o que meu corpo tinha para me dizer e que disse é segredo, não posso contar... Me toquei, senti minhas mãos, notei que estão um pouco ásperas. Toquei meus braços, me abracei forte, preciso do meu carinho. Também abracei os colegas e compartilhei com eles minha energia, o carinho que antes tinha feito em mim mesma. Senti-me muito bem porque me entreguei a emoção. O “teatro das sombras” me assustou um pouco, não queria ser o 1ª do grupo a representar. Às vezes tenho medo de encarar o novo. Mas esta atividade enfatizou ainda mais a idéia de que o corpo fala. Sem palavras conseguimos fazer com que os outros nos compreendessem e durante a representação incorporei a situação do medo e acredito que transmiti a mensagem aos colegas. Uma dor de cabeça que me acompanhara o dia inteiro cessara durante a aula e voltava em seguida.

**Jogo 07:** Pelo fato de eu estar passando por uma fase complicada da vida, estou muito cansada e preocupada com alguns problemas que pretendo resolver logo e da melhor maneira possível. Contudo tentei fazer a atividade proposta, mas sinto eu não consegui obter os melhores resultados. Tentei vencer o cansaço novamente. Desta vez fiz todo o relaxamento, tentei não pensar em nada, me livrar dos problemas que me atormentam, viajei pelo meu corpo todo, tentei senti-lo na íntegra. Porém algo como se eu despertasse de um sonho. Assim, concluo que mesmo diante dessas dificuldades acredito que a vivência de qualquer forma me passou o mínimo de leveza, me fez sentir um pouco mais eu. O tipo de música provoca já uma sensação de tranquilidade e a meditação conduzida me fez sentir que tinha mais alguém comigo, como que olhando por mim, passando a mão em minha cabeça ou fazendo uma espécie de cafuné.

### **SSS – 20B**

**Jogo 01:** Quando cheguei no Instituto, junto comigo veio uma bagagem de um dia bastante difícil, mas com esperança de uma aula que viesse a me alegrar. Graças a Deus a aula superou minhas expectativas. Sorri por dentro e por fora. Aqui a gente se sente amada, sei lá. É tudo muito lindo e agradável, só tenho a agradecer. Eu sou evangélica. Dancei, pois o pastor da minha igreja sempre fala que o crente tem Deus e quem tem Deus tem que ser feliz. Dançar me deixou feliz. A felicidade está nas

pequenas coisas. Gostei de dançar. É isso aí. Agora me sinto mais leve e feliz. A disciplina de Educação Física I e II é uma caixinha de surpresas.

**Jogo 02:** Querido diário, abri a porta do auditório e tive uma surpresa. Antes de chegar eu já vinha pré-disposta a encontrar um ambiente diferente. Este diferente querido diário já era de esperar uma surpresa. No meio das diversas abordagens de EF II ainda consigo me surpreender. Pouca luz, o som do sono (ar condicionado), ambiente climatizado. Vários pedaços de TNT (recentemente descobri que a sigla se refere a Tecido Não Tecido), de cores variadas. Já escolhi a cor laranja bem na minha frente. Vou deitar logo que for possível. A aula ainda não começou. Vivência Corporal Humanescente. Relaxamento conduzido \_ Quatro elementos. Quando cheguei aqui estava alegre, contente, feliz mesmo, sem nenhuma razão aparente o que muitos falam: de bem com a vida. O relaxamento foi formidável, viajei para Graçandu/RN praia, e fiquei debaixo da bica muito tempo. A água batia forte nas minhas costas e rosto. Depois com o abraço em mim mesma, fiquei emocionada, tomei posse de mim mesma, a muito tempo que não me senti abraçada assim. E agora querido diário estou bem acho que nada pode me abalar emocionalmente hoje.

**Jogo 03:** Querido diário, fiquei ansiosa com a brincadeira do tato. Fiquei esperando inquieta pela minha vez. Como será que eu vou encontrar uma pilha nessa bolsa cheia de trecos? Chegou minha vez e o coração acelerou de ansiedade, e não fracassei, encontrei a pilha. Tereza e Elen criam tantas coisas, são umas artistas. Estou aprendendo para ensinar a outros depois. Agora lá vem Teresa com estória de fechar os olhos, mais vamos lá. Eu tenho medo do escuro, para mim é uma vitória e superação de mim mesma confiar em alguém. A vontade é grande de abrir os olhos. Mas eu confio que vai dar tudo certo. Senti os cheiros foi boa experiência. O olfato fica mais aguçado. Café, essência, cravo... A aula foi 10. Sabia diário que eu rejuvenesço 10 anos. É pensar como é difícil para um cego superar as dificuldades do mundo e da vida. E as maldades que as pessoas podem fazer com ele. Complicado. Agora agradeça a Deus por enxergar.

**Jogo 04:** Eu cheguei estava alegre e com grandes expectativas para a aula sabendo que seria uma aula dinâmica. Adoro isso. Ser criança é tudo de bom, mais em algumas atividades o corpo não obedece. Quando eu era criança eu morava em Recife e com 12 anos tinha uma vontade enorme de ser adulta e agora as coisas se invertem. É tão bom ser criança não ter as responsabilidades que tenho hoje, o fardo dos anos sobre nossos ombros. A falta de exercício físico que deixa o nosso corpo pesado e ocioso. Preciso tomar uma atitude e acordar para a vida.

**Jogo 05:** Querido diário, eu não tive nenhum aborrecimento hoje, então para mim é um ponto positivo. Cheguei cansada, acho que o meu peso provoca essa sensação. Pensei um pouco antes da vivência porque eu engordei tanto. Não cheguei a nenhuma conclusão.

Durante a vivência a água fria me deixou nervosa no primeiro momento, eu não gostei. Depois, com o som das cigarras e passarinhos, comecei a relaxar. Acompanhei mentalmente a voz da professora, de olhos fechados. Fiz todo o percurso tomando posse de mim mesma. A cada passo enunciado eu ficava cada vez mais relaxada. A massagem nos pés me deixou leve e feliz. Como é bom estar feliz eu me entreguei a esta vivência é como encontrar uma parte de mim que estava

perdida. Eu me emocionei é bom demais se encontrar. Eu massageei dando o melhor de mim nos pés de Antonia. Amei a experiência. Agora estou relaxada, calma e de bem comigo mesma. Faz bem para a vida amar a si mesma.

**Jogo 06:** Desde ontem que estou com um aperto no peito. Uma vontade de chorar, de gritar, sufocada e sensível. Quando cheguei no Kennedy tudo mudou, Elza sempre alegre, mas mesmo assim me deu uma vontade de ir embora. Me sinto um peixe fora d'água as vezes. Comecei a caminhar e refletir sobre os motivos que me levaram a esse sentimento de pesar, acho que foi pela morte da mãe de Celi da biblioteca. Mas ontem eu não sabia como justificar essa sensação. Na caminhada ouvindo a musica, já no auditório, comecei a respirar profundamente e me concentrar na respiração e fui melhorando, mais o aperto no peito ficou. Depois do abraço comigo mesma me fez bem. E o tocar no outro, a expressão de carinho do outro por mim fui melhorando. O toque na mão, no braço e no abraço senti tanto apoio e uma sensação de segurança e proteção que me emocionou. Com o choro desabafei minhas angustias. O abraço de Tereza é ótimo. Tereza e Elen, querido diário, passam uma força para nós. O você consegue, o vamos continuar, o ainda é cedo para sair. Elas não dão só aula, elas tratam do nosso íntimo, com essas vivências. E depois querido diário, no teatro das sombras, muito interessante, gostei muito de vivenciar e de assistir o outro fazendo movimentos. É com esses movimentos em que o corpo fala. Gostei muito. Amei. É isso aí. Agora estou me sentindo bem, esta vivência me deixou leve por dentro. Sabe como uma pessoa está sobrecarregada e se livra do fardo? Pronto, é assim que estou me sentindo. Eu vivo triste sei lá porque, vivo chorando sei lá também é assim a minha vida. Às vezes quero colocar culpa em alguém, mas ninguém tem culpa. Eu vejo pessoas com problemas maiores que o meu e estão sempre de bem com a vida. As mágoas ardem em meu coração e é difícil perdoar. Minha médica falou que o perdão é um exercício. Mas começar por onde? Perdoar quem primeiro? Qual é a maior das minhas decepções? Pensei nessas coisas depois da vivência.

**Jogo 07:** Hoje minha tia Belí morreu lá em Recife. Não foi fácil realizar essa vivência. Estou com uma grande tristeza em meu coração. Escutei a primeira música umas 6 vezes, chorei muito. Na segunda musica relaxei. Não demorou muito e eu adormeci. Sabe quando a gente esta abalada e de repente tudo passa. Foi assim que eu me senti. Tudo passou até aquele pesar sobre os ombros. Ainda estou muito triste. Tem coisas que só o tempo faz sarar.

## ANEXO D

### DOCUMENTO 2. NARRATIVAS DO JOGO DE AREIA/SANDPLAY

**CAA – 1A.** O cenário descreve não todas as vivências que tivemos, mais aquilo que me chamou mais atenção, porque para mim todos os momentos foram de grande importância e trouxe grandes aprendizados. O cenário representa o momento do circuito com algumas brincadeiras tipo: os bonequinhos com posições iguais simbolizam a estatua, as pedras: a caminhada, as bilocas: o jogo das bilocas, bola chutada ou passada, o cordãozinho enrolado: o pula cordas, momento que nos lembrou a infância e ensinou que brincar é educação física de forma alegre e gostosa. O cenário ao lado onde estão frutas representando o sentido do paladar, do olfato, visão, tato (também representado pela mão e sapatos como pés) borboleta colorida para visão, telefone: audição pra mostrar que também os sentidos fazem parte da educação física e do corpo como totalidade. No meio há animais pré-históricos representando o passado e o desconhecido; carro, avião, tartaruga representando o presente e conhecido pra demonstrar que ao ensinar devemos ir do que as crianças conhecem conduzindo para o que não conhecem. Ao lado no meio temos um sorriso (o sol), um presente, uma bola de encher, um coração, enfeites de natal demonstrando a alegria que as crianças sentem ao fazerem a educação física brincando, pois esses itens lembram festividades que trazem para elas alegria. No outro canto entre os presentes, festividades e as frutas temos: tampinha, alicate, ursinho, esquadro e outros, demonstrando as ferramentas utilizadas no ensino que podem ser variadas, desde as ferramentas do professor: quadro, giz, vídeo, etc, ao reciclado (diversos). Lançando mão de tudo pra ensinar, alcançar o alvo da compreensão. Isso tudo foi importante pra mim porque foi como um *flash*, lançando luz a compreensão tradicional que eu tinha.

**CMC – 3A.** O cenário é composto por símbolos que representam a sala em dois momentos de vivência relacionados à percepção: sentir o cheiro dos alimentos e identificá-los e identificar alimentos pelo sabor. O outro é identificar alimentos pelo sabor. O outro é identificar objetos pelo tato. Percebi a importância destas vivências pelo fato de ser mais interessante trabalhar algo que os alunos participam ativamente e de maneira lúcida, estabelecendo relações entre o aprendizado e as sensações.

**GFM – 9A.** Através do filme e do texto “Quem somos nós” consegui as ferramentas para abrir o armário do “eu”. E nas vivências também ligadas ao tema, foi possível preparar as “malas” para a viagem rumo ao auto (representado pelo carrinho) conhecimento (representado pelo grande “C” de pedras ornamentais) realmente, trabalhar a educação motora a partir do conhecimento da nossa corporeidade, das sensações e emoções proporciona o melhor desenvolvimento do ser em toda a sua totalidade. Não separando o corpo da mente, mais somando, fazendo com que ele funcione, trabalhe e interaja de forma completa. As condições que favorecem estas conclusões é a relação direta entre os conteúdos estudados e as práticas vivenciais, que nos levam a refletir e sentir no próprio corpo o que estudamos. A sala de aula sempre esteve preparada para as vivências e quando chegávamos surpreendíamos, e querendo ou não éramos seduzidos a participar.

**MNL – 14A.** O cenário reproduz as minhas sensações durante as aulas de Educação Física II. Nele representei vivências que para mim foram mais significativas. A do Teatro das Sombras e Viajando pelo Corpo, pois em ambas tive a oportunidade de descobrir a relevância de perceber e sentir o corpo, não só externamente mais internamente bem como a importância em sentir segurança, que o Teatro das Sombras oferece. Registrei também os meus conflitos tensões medos e revolta, mediante alguns símbolos que representei, pois esse período acadêmico para mim foi vivido, dia após dia com muitos conflitos comigo mesma.

**MSP – 16A.** Representei a vivência do circuito de brincadeiras, na caixa de areia, por acreditar que foi bastante positiva a experiência em sala de aula. Uma vez que todos os alunos tiveram as mesmas oportunidades em participar. Houve a harmonia, o respeito e a cumplicidade entre os grupos. Tudo que sentimos ao vivenciar as VCH, só foi possível devido a postura e ao planejamento adequado feito pelas professoras formadoras que pensaram em tudo e no momento da vivência estão presentes, participando e orientando. Coloquei na caixa de areia objetos que representou tudo o que eu refleti e senti acerca do circuito. Grupos de bonecos, bola, um par de tênis, muitas flores e plantas e até um cachorro onde eu afirmo que tem lealdade e companheirismo, representado por aquele animal, um casal de noivos sentados em um banco, de onde vem a harmonia, que deve existir na convivência.

**VFS – 21A.** A primeira coisa que me veio à mente, depois das diversas e enriquecedoras vivências, foi a letra da música de Caetano Veloso, que disse: “gente foi feito pra brilhar”. Foi pensando nisso que criei o meu diário do ser sensível – especialmente na capa. No meu sandplay isso fica destacado nos brilhos e estrelas sustentando o standard do conhecimento humano e suas experiências no mundo. No canto inferior esquerdo, coloquei “prédios” que representam a construção do meu aprendizado na disciplina. No canto superior direito, expus a nova vista sobre a educação infantil, nossa responsabilidade como formadores de opinião; enfoco a importância da criança na construção de um novo mundo, mais humano; como devemos valorizar mais o “ser” criança, seu desenvolvimento físico e mental. E todo esse conhecimento e aprendizado novo e serve pra provar definitivamente o meu maior sonho: ser um grande pai; um pai significativo, que fará dos seus filhos pessoas plenamente felizes – ou o mais próximo possível!

**ARO – 1B.** A maioria das vivências que participei durante a disciplina de educação física me remeteu a minha infância, já que esta foi repleta de movimento, brincadeira, cheia de ação, interatividade e socialização, por isso coloquei em seu cenário crianças brincando e se pudesse mudar a feição dos bonequinhos colocaria sorrisos largos em seus rostos, pois do brincar me sentia extremamente feliz. Utilizei uma bolsinha pra representar a bolsa utilizada pela professora na vivência dos sentidos, na parte da vivência relacionada ao olfato pode comprovar que a percepção passa por nossa sensibilidade e estar relacionada a experiências anteriores, já que identifiquei o cheiro de cravo, como remédio de dentista, o que em minha vida foi algo bastante constante. O circuito de brincadeiras também foi uma ótima experiência, a diversidade de brincadeiras, me fez lembrar que eu brincava de tudo, não rejeitava nenhuma oportunidade de brincar; sempre tive uma grande atração por jogos competitivos, mas brincava de casinha ou escolinha com o mesmo prazer e seriedade, como se tudo fosse infinitamente real. Em meu cenário dispus

mobílias que representaram a casa de minha infância, um bonequinho enfrente a TV, esse é meu filho mais novo, esse me espera acordado todos os dias pra brincarmos ate meia-noite ou mais. Enfim, foi tudo muito prazeroso e gratificante.

**AEC – 3B.** As vivencias humanescente mais significativas foram o Teatro das Sombras, devido um feito ocorrido durante o dia, no qual reservei a raiva daquele momento. O sentimento que peguei para representar com meu grupo foi a raiva e pude compreender o porquê da dor que sentia nos ombros, esse conhecimento e de extrema relevância para a harmonia corpo-mente. O teatro também aguçou a curiosidade, a cortina me permitiu brincar e representar a raiva de varias maneiras, aos alunos que assistiam além da curiosidade, a imaginação fluía para desvendar o sentimento, foi um momento que pude estar como ator e espectador. Viajando pelo corpo foi maravilhoso fazer em casa porque estava em meu ambiente confortável, com a roupa que me deixava a vontade, a posição que mais favorável e tudo isso contribuiu para o meu relaxamento e concentração. Dormi ouvindo a faixa 3 do CD. Montar o sandplay desperta a criatividade e me levou ao passado onde brincando de casinha, tentei colocar todos os detalhes do momento das vivências, no Teatro das Sombras coloquei os bonequinhos sentados representando os alunos espectadores, a cortina com um papel transparente, e um palito de churrasco e por trás da cortina o meu grupo.

**AMN – 4B.** Ao fazer o cenário de sandplay, procurei representar as vivências de Educação física utilizei a maleta esborrotando de alguns objetos, representando a minha expectativa no que seria trabalhado naquela aula. O cilindro representa a sacola dos objetos na vivência das percepções. A vela, a chama da curiosidade de saber o que seria desenvolvido durante a aula. A letra móvel, a necessidade do registro de apontamentos e do próprio diário do ser sensível. O avião, a agilidade dos movimentos, tão necessária pra a realização das praticas e das teorias das aulas. A vareta com a bexiga, representa os obstáculos surgidos mediante todo o contexto no qual estamos inserido. A areia (solo), a necessidade de se fixar a algo para que se compreenda, identifique, etc, as atividades, as teorias, as discussões. O animalzinho , como é um ser vivo, simboliza todos nos, a importância do compartilhar com o outro pra se construir um conhecimento. Sandplay, representei através das miniaturas os momentos mais significativos experienciados nas Vivências Corporais Humanescentes oportunizadas nas aulas de Educação física, no Curso Normal Superior. Nessas aulas pude perceber a relevância da humanização no processo ensino-aprendizagem. As dinâmicas introdutórias pra se explorar conteúdos como o conhecimento do corpo, a relação com os movimentos e a percepção seja ela auditiva, olfativa, gustativa ou tátil. Como foi a vivência prática com 10 estações. o circuito das brincadeiras que trabalhou a psicomotricidade, explorando bem as percepções. Outra experiência de grande relevância foi o relaxamento, o qual recebia e massageava os colegas. Enfim essas práticas nos fizeram refletir sobre a nossa prática docente, assim como avaliarmos nosso desempenho e construirmos o nosso dia.

**AJD – 5B.** Para mim todas as Vivências Corporais Humanescentes foram significativas, mas dou ênfase ao relaxamento conduzido dos quatros elementos: água, terra, fogo e ar. Essa vivência representou muito para mim, porque me fez sentir livre, como se de repente eu estivesse em outro lugar, onde só existia a natureza e eu. É interessante como a natureza nos acalma, digo isso, porque cresci

em contato direto com ela. Tudo isso veio trazer uma grande calma para mim, porque vivi um momento meu, comigo mesma. Foi bom e gratificante pensar apenas em mim.

**CLS – 6B.** Meu cenário ficou diversificado, pois representei as vivências do circuito, o pular de corda, tiro ao alvo e jogo de bilocas, representei as percepções: visual, tato, paladar. Achei interessante a brincadeira de se sortear um nome de algum objeto e tentar através do tato encontrá-lo. Registre também o teatro das sombras, é bastante estimulante você propor algo e alguém tentar passar o que foi proposto apenas por gestos, observamos que muitas são as respostas mas todas dentro do mesmo contexto, observando a quantidade de sinônimos para a mesma cena.

**EBC – 9B.** Na minha montagem de sandplay coloquei dois bonequinhos com um barbante amarrado no braço direito de cada um, um bonequinho marronzinho e outro num tom de rosa e outro de frente para o barbante. Simbolizando duas pessoas batendo corda e outra pulando. Coloquei uma bolinha amarela de plástico, uma bola de gude, um pedaço de emborrachado para representar uma venda e alguns carrinhos. Tudo isso lembrando o dia da vivenciado circuito, porque, entre outras interessantíssimas, essa me chamou bastante a atenção, pois me senti como criança, extravasei minhas emoções, sorri, gritei, corri, andei, arremessei, joguei, pulei, vibrei, modelei, senti-me perdedora, senti-me vencedora, trabalhamos o freio inibitório, quando as professoras diziam que tinham que trocar de atividade. No momento de andar com os olhos vendados sendo guiada pela colega, percebemos que estávamos praticando a confiança e a afetividade, confiança porque é preciso para nos submetermos a ficar de olhos vendados sendo guiados pela voz da colega e a afetividade porque sentimos o cuidado que ela teve para eu não cair nem bater em algum obstáculo. Coloquei os bonequinhos de diferentes cores, para evidenciar a diversidade e pluralidade em que estávamos inseridos e de que todos têm um papel importante a desempenhar na sociedade independente da diferença. Coloquei também uma tampa plástica vermelha e redonda com algumas miniaturas de alimento (banana, biscoito recheado de chocolate e pão) lembrando o dia da vivência dos sentidos em que provamos os alimentos de olhos vendados e tentávamos os acertar pelo sentido gustativo. Coloquei uma florzinha lilás no meio simbolizando a vivência do dia onde pudemos tocar todo nosso corpo com uma bola (bexiga), que no momento significava uma flor delicada e fizemos carinho nas nossas colegas e nos nossos colegas de turma e finalizamos com um belo e forte abraço a ponto de estourar a bola nesse abraço. Em outra tampa, igual à citada acima, coloquei variados objetos que juntamente com os carros e umas notas de dinheiro de brincadeira simbolizam a diversidade de materiais que devemos trabalhar com as crianças para elas poderem estar exercitando todas as percepções (visuais, auditivas, gustativas, táteis e olfativas). Coloquei ainda uma miniatura de porta lápis com miniatura de lápis de cor perto de algumas letras e um número. Para mostrar que todos os movimentos e brincadeiras que são trabalhados na Educação Física, além de trabalhar o aprender a ser, aprender, a saber, trabalha o aprender a fazer, pois os movimentos amplos contribuem para o aperfeiçoamento dos movimentos finos como a escrita e o desenho. Todo o cenário lembra brincadeira, movimento, ludicidade, onde se aprende com prazer.

**FPS – 10B.** O meu cenário representou as vivências dos quatro elementos teatro das sombras, lava pés, o circuito das atividades motoras e a riqueza dos conteúdos



de Educação física. O dinheiro que representou as riquezas dos conteúdos de Educação física. A boneca deitada no emborrachado representou os quatro elementos. A panela com um par de tênis representou a vivência do lava pés. As bonecas com cordão, as bilocas representou o circuito das atividades motoras. A malinha com uma boneca dentro sou eu fazendo uma viagens nas vivências realizadas. O bloco de madeira com uma chave representa o som com as belas musicas. A boneca com uma flor foi a vivência de hoje. E a estrela representa o brilho de todas as aulas. As condições que favoreceram foram que o meu corpo ficou em contato com o ambiente de verdade. E descobri o verdadeiro funcionamento do mesmo. Outra descoberta foi que eu sou capaz de realizar qualquer vivência mesmo com minhas dificuldades.

**IBS – 12B.** As vivências durante as aulas de EF me proporcionaram momentos de reflexões sobre coisas que me passavam despercebidas como, por exemplo: a importância dos sentidos e o uso da percepção, principalmente do parar pra ouvir e sentir determinadas coisas ao nosso redor. O sandplay organizado por mim demonstrou o que essas vivências foram de mais significativo na minha formação pessoal quanto profissional; o cenário representado foi minuciosamente produzido para expor estas significações; utilizei um avião para demonstrar a viagem que fiz ao relaxar durante a vivência dos quatro elementos ao qual me proporcionou uma reflexão sobre a natureza e a necessidade de sua preservação; fiz uso também de uma mesa com quatro cadeiras no qual estava alguns bonecos, representando desta forma a sala de aula, pois o que vivenciei nas aulas de Educação física procurei colocar em prática como educadora; a caixinha de presente, representa os conhecimentos por mim adquiridos durante as vivências, que foram de grande valia na minha formação acadêmica.

**MMS – 14B.** As miniaturas representaram primeiramente, através de um pequeno boneco deitado em um berço, o estado de letargia de um corpo, meu corpo, que preso a muitas couraças, fica como que adormecido, sem dar vazão as suas sensações e emoções. Alguns pequenos arcos aparecem no cenário como obstáculos para que este corpo possa se libertar fluir por meio de expressões e sentimentos. Dois bonecos um de frente para o outro representam a vivência do “Lava-Pés”, que, para mim foi a mais significativa, pois pude relaxar ao máximo. Deixando-me levar pela imaginação alçando vôos diversos (o avião), numa viagem fantástica que me permitiu voltar a infância. Outros bonecos, o carro de mão, pequenos pedaços de madeira, forma um edifício representando a união, a solidariedade, a comunhão, que pude sentir nesta vivência, compreendendo que somente juntos é que poderemos construir um mundo melhor e mais justo. A pequena lamparina significa a luz que irradia em nós a partir do momento em que estabelecemos com o outro uma relação de afeto, amor, empatia, transcendendo os limites do nosso corpo, tornando-nos seres sensíveis. O cenário composto criou condições para que eu pudesse imaginar os sentimentos e sensações experienciados, uma vez que, foi criado com miniaturas simples, sobre a areia, e a simplicidade para mim é a mais importante das coisas, tornando tudo mais bonito e mais valoroso. A areia, a terra, representa a força, a firmeza, a energia que nos impulsiona a viver e vencer desafios e dificuldades. Enfim, as vivências corporais humanescas foram provocadoras de diversas mudanças na minha vida. Descobrir meu corpo senti-lo como ele realmente é, foi um crescimento que só agora, amadurecido, consciente, realmente adulto, consegui obter.

**MSS – 15B.** Através de miniaturas, representei no meu cenário algumas atividades Vivenciais Corporais Humanescentes como: relaxamento conduzido quatro elementos, onde respiramos e inspiramos que nos proporcionou o conhecimento do nosso corpo, principalmente a importância da existência do nosso pulmão que precisamos do mesmo para respirar. Representei o circuito de atividades motoras que nos proporcionou brincadeiras do tempo que éramos crianças como: pula corda, biloca, arremesso de bola, brincadeira com massinha e cabra-cega. Coloquei também alguns objetos que representam a percepção onde foi desenvolvida em sala através do olfato, audição, paladar, tato (brincadeira da sacola que nos favoreceu momentos de curiosidade).

As condições que favoreceram para praticar estas atividades foram a interação com meus colegas, a criatividade de nossos professores formadores que sempre tem algo de interessante pra nos transmitir e o prazer de star nesta instituição que a cada dia aprendo a ser melhor.

**PKN – 19B.** Participei ativamente de cada Vivência Corporal Humanescente, o que foi muito prazeroso para mim. Cada uma delas representou um momento único, onde pude sentir o gostinho de ser criança novamente, pude dançar e brincar com meu próprio corpo, abraçá-lo, senti-lo, percebê-lo e também o do outro. A alegria sempre esteve presente em todos esses momentos inclusive nos de relaxamento onde senti uma energia fluir por todo meu corpo, momentos em que fiz varias e varias viagens ante nunca feitas. Acho que a palavra que define para mim essas vivências é energia, troca de energia.

**SSS – 20B.** Eu escolhi o circuito porque me lembra movimento, que o circuito foi movimento o tempo todo usando a coordenação motora ampla e fina. Eu estava tão feliz que participei com todo gás. Já era de se esperar que a aula prometia movimento. Foi muito bom, foi um momento só meu, ninguém da minha vida cotidiana poderia interferir. É muito bom se sentir livre, foi assim que me senti, não estava velha para brincar, não estava gorda para participar. Eu fui eu mesma, sem os rótulos alheios.

## ANEXO E

### DOCUMENTO 3. NARRATIVAS DO PORTFÓLIO

**CAA – 1A.** Compartilhar dessa disciplina foi uma experiência significativa, o que aprendemos mostra uma outra realidade diferente do que conhecíamos ou que havíamos vivenciado até o curso de formação de professores do Instituto Kennedy. Conhecíamos o ensino da Educação Física com práticas mecânicas, técnicas, repetitivas, os sentimentos não eram respeitados só o rendimento físico interessava. Aprendemos que um ser completo, indivisível, corpo e mente, bem como sentimentos, tudo junto e que é assim desde que nascemos e usamos o corpo e movimentos para, ver, sentir, explorar o ambiente, e aprendemos também que o nosso corpo é um veículo de comunicação enviamos e recebemos mensagens através dele, e que como professores devemos estar cientes de que as crianças usam movimento em tudo o que faz pensar ou sentir, portanto devemos procurar educá-las através dos movimentos enquanto incentivamos a sua inteligência, pois é isso que propõe a psicomotricidade e mais, durante a vivência podemos então ver isso na prática, dançamos, relaxamos enquanto conhecemos o nosso corpo, cheiramos, pegamos, corremos, brincamos, observamos enfim, nos conhecemos enquanto aprendemos. Foi de muito valor e de grande importância, para mim, como futuro professor, compreender a importância de promover a alegria através do brincar, nós que aprendemos a Educação Física das repetições passamos a ter uma nova visão do seu objeto de estudo. A importância de propor que as crianças criem regras dos jogos, promover a alegria enquanto se movimentam, pensam, aprendem, desenvolvem-se. Em fim uma educação física que dá gosto, que proporciona alegria e desenvolvimento integral. Não vejo a hora de poder praticar isso com meus próprios alunos.

**CMC – 3A.** A aprendizagem é a expressão da combinação entre experiências sensoriais e estímulos externos relacionados a novos conhecimentos, formulados ou reformulados. É bastante prazeroso poder expor este entendimento após um semestre de intensos conflitos internos, onde a questão sempre é o "fazer pedagógico". Confesso que não é fácil abandonar antigos vícios por mim adquiridos ao longo da minha prática profissional, pois eles são menos complicados e não nos oferecem tantas oportunidades de reflexão, embora causem um problema maior que é reflexo dos resultados das pesquisas que envolvem o fracasso escolar. Os governos falam em capacitação e enchem as salas de professores desesperados em busca de uma solução para obterem bons resultados de aprendizagem. Esses profissionais sabem que, com tantas cobranças em relação ao seu "mérito educacional", precisam dar conta de um bom trabalho e se submetem a verdadeiros sacrifícios, recebendo toneladas de cobranças em informações negativas (como a culpa total pelos resultados da aprendizagem) que os deixam cada vez mais desestimulados. É neste contexto que se encontra a atual educação em que faço parte. Refletir sobre estes problemas é nossa obrigação, bem como levar nosso aluno a pensar junto, afinal esta também é sua vida. Aprendi neste Instituto a observar o meu aluno a todo o momento possível, procurar entender o que para ele é interessante e significativo, tentar ultrapassar as barreiras estruturais e fazer da escola um lugar alegre, satisfatório, pois ela preenche a maior parte dos meus dias. Pensar nela como se fosse minha casa e nos alunos, pais e funcionário como se fosse minha família. Penso que, antes da mudança estrutural, é necessária a

mudança do pensamento e da atuação dos profissionais, precisamos identificar nossas dificuldades e limitações, respeitando - as, aprimorando - as e, acima de tudo, permitindo que evoluções ocorram em nossa vida. Podemos começar conhecendo o nosso corpo, 'ouvindo o que ele nos fala" como fui capaz de entender durante as Vivências Corporais Humanescientes. Hoje procuro utilizar metodologias que sejam planejadas para o entendimento do meu aluno sobre como se dá aprendizagem. Isto é, promover situações onde as sensações estejam em destaque, já que a aprendizagem ocorre internamente, mas necessita de estímulos e sua confirmação com a expressão. Em outras palavras é assim que o meu aluno agora entende por que se encontra numa sala de aula, faz intervenções e se auto-avalia percebendo suas dificuldades, entendendo a escola como um lugar que oportuniza novas descobertas e ampliação das idéias que ele já possui. Procuro fazê-lo refletir, opinar, buscando nos conflitos dessas idéias as respostas satisfatórias para suas curiosidades e garantam o entendimento real de suas experiências, pois assim, elas permanecerão por toda sua vida.

Diante do desafio de poder transformar crianças em sujeitos reflexivos, a disciplina Educação Física II também mostrou sua relevância em minhas reflexões sobre como trabalhar atividades contendo música, brincadeiras, estímulo e, acima de tudo, inserir movimento e também relaxamento em sala de aula, respeitando o "ser criança" que muitas vezes é castrado no sentido de fazer com que a criança permaneça imóvel durante a aula.

**GFM – 9A.** “Sei pouco de mim mesmo; muito menos ainda sei dos outros. Sei no entanto, que sou corpo. Sei da minha materialidade.” (FREIRE)

Novamente, sinto-me como quem está vivendo um sonho. É, porque o conteúdo que estudamos neste período em Educação Física em nada se assemelha ao que vivemos no passado, em nosso período estudantil, e infelizmente ao que se ensina ainda hoje em muitas instituições de ensino. Quando eu disse “novamente” é porque me referia ao período anterior, onde começamos a estudar esta nova visão de ensino. Visão esta que sugere inclusive a mudança do nome de Educação Física para Educação Motora (o que eu concordo). Daquele momento até agora só me deparo com surpresas. Eu não imaginei que logo nesta disciplina, que se espera trabalhar mais o corpo, iríamos também, aprender a nos conhecermos como seres sensíveis, emocionais e inteiros. As aulas já começaram com as professoras formadoras solicitando que cada um de nós elaborasse o “Diário do Ser Sensível”, onde registraríamos as nossas sensações durante as vivências corporais e os estudos dos textos em sala de aula. Este diário também foi idealizado como trabalho de pesquisa das professoras formadoras Elen e Teresa. Esta experiência foi muito proveitosa, pois, eu nunca me preocupei em escrever um diário, principalmente descrevendo as sensações vividas em qualquer situação. No entanto, os conteúdos estudados nos levaram a este propósito, foram eles: Percepção/Sensação – Emoções/Sentimentos, Movimento Humano (natural, complexo e sistêmico), Saberes da Corporeidade, Formação Humana (humanecência e capacitação) e Experiência de Fluxo. É interessante perceber que se outra pessoa, que não conhece a relação que existe entre estes conteúdos e a Educação Física, tiver acesso a essa ementa não entenderá o seu objetivo. Mas tem tudo a ver, ao conhecermos os saberes da corporeidade, atuaremos de forma mais eficaz na nossa prática docente. Entendendo que sou um ser dotado de sentimento e que o meu corpo expressa estes sentimentos através de movimentos, gestos, expressões e ações, assim posso então, aceitar e compreender as ações e reações dos meus

alunos. Esta compreensão não está somente ligada à ação pedagógica dessa disciplina, mas é um aprendizado transdisciplinar. Precisamos ser professores sensíveis, buscando a aproximação com o aluno. E só adquirimos esta sensibilidade através do processo de autoconhecimento e descoberta da nossa corporeidade, isto foi evidenciado nas experiências vivenciadas. Temos nos últimos tempos desprezado o movimento, estamos adaptados a modernidade e ao comodismo produzido por ela. Como consequência aumentou as doenças causadas pela falta de movimento. Encurtamos as distâncias através da internet, temos o mundo dentro de casa e ao mesmo tempo estamos sós, isolados e sem tocarmos ou olharmos um ao outro diretamente. Ficamos sem tempo. Compreendemos que levanta-se diante de nós este imenso desafio, reeducar as gerações futuras que estão nas escolas, resgatando o lúdico, os valores do autoconhecimento, da existência do corpo em sua totalidade, um ser pensante e dotado de sentimento e potencialidades, capaz de respeitar a individualidade do outro.

**MNL – 14A.** A disciplina Educação Física II, nos proporcionou nesse terceiro período momentos bem distintos que contribuíram para minha aprendizagem. Vale salientar que a cada encontro, realizamos vivências diferentes na qual fazíamos uma reflexão sobre o que a mesma nos proporcionou. Com relação aos conteúdos trabalhados, todos foram riquíssimos em teoria que colocada em prática melhorara a qualidade do nosso ensino. Quando as minhas competências adquiridas compreendi que todo ser humano pode beneficiar-se de brincadeiras, tanto pelo aspecto lúdico, de diversão e prazer, quanto pelo aspecto da aprendizagem. E através dessa experiências que a criança (ser humano) adquire a capacidade de conhecer o corpo. Para tanto é importante que nos conscientizemos do que o nosso corpo é capaz de fazer e de como podemos nos sentir melhor em varias situações.

Apreendi ainda que as crianças adquiram conhecimento por meio de ações sobre objetos e de experiências cognitivas concretas. Conseguimos o conhecimento durante as interações com o mundo. Acrescento ainda que a incorporação de brincadeiras nas práticas pedagógicas desenvolve diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivas tanto para crianças como para adultos. Mas para que isso aconteça é preciso que essa ação tenha um objetivo definido. Portanto a Educação Física mexe não só com o corpo, mas também com os sentimentos e emoções, a sociabilidade, a ética, a sexualidade do aluno. Assim sendo o ensino da Educação Física nesse novo contexto deve proporcionar uma aprendizagem que mobiliza aspectos afetivos, sociais, éticos e da sexualidade. Essa é a minha nova concepção a respeito do ensino de Educação Física.

**MSP – 16A.** A disciplina veio mostrando um universo diferente do que se conhecia a respeito da Educação Física que sempre esteve associada apenas aos movimentos do ser humano, ou seja, a capacidade motora como se o corpo pudesse ser dividido em mente (sentimentos) e corpo (movimento). Não tem como separá-los, pois o ser humano para alcançar a sua totalidade deve entender o princípio do interacionismo, que é o corpo total desde sua forma de pensar e agir. De acordo com Hipocrates, a mente influencia o corpo e que esta influencia a mente. A educação física pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal, entendo que o conhecimento do corpo precede a

descoberta e integração do mundo exterior. Pude constatar isto através das aulas e das propostas dos trabalhos realizados em sala de aula e em casa também. No início de todas as aulas participávamos de vivências onde refletíamos antes, durante e depois de cada atividade proposta. Para podermos registrar todas as experiências, as professoras formadoras nos forneceram um caderno para cada aluno, ao qual demos o nome de : “Diário de um Ser Sensível”. Foi através dessas vivências que reconheci como é natural e ao mesmo tempo complexo sentir, pensar, criar e entender o mundo que nos cerca. Pois para poder atingir o desenvolvimento integral é fundamental saber conduzir esses sentimentos, emoções e movimentos. Ao participar de jogos e brincadeiras (vivências humanescentes) percebi a importância da integração e da harmonia que deve existir num sala de aula, como também em qualquer outra parte.

**ARO – 1B.** As aulas de Educação Física II foram mesmo humanescentes, despertaram lembranças, sentimentos, sensações e infinitas reflexões a cerca de nós mesmos e dos outros. Hoje reconheço e compreendo a riqueza, a importância e os benefícios que há nesta disciplina quando ela explora as potencialidades do ser humano em sua totalidade. Compreendo que mente e corpo são sistemas integrados, e que o movimento vai além do trabalho de ossos e músculos e que a Educação Física não pode ser apenas condicionante e deve trabalhar a totalidade do ser, assim como fizeram as professoras Elen e Tereza, acredito que as suas aulas mudaram não só a minha postura em frente aos meus alunos, mas também a de outras colegas. A questão do movimento é um dos exemplos desta mudança, já que agora, ciente da sua importância na aprendizagem, inicio as aulas com dinâmicas e elaboro atividades motoras para trabalhar boa parte dos conteúdos, no início tive muito trabalho, mas os alunos já se acostumaram e progrediram quanto à aprendizagem e até mesmo quanto a socialização.

As aulas também me tornaram mais reflexiva, a proposta do “Diário do Ser Sensível” foi excelente, pois a necessidade de registrar a vivência fazia com que eu me concentrasse mais e buscasse sentido no que era vivenciado, e se este sentido não fosse encontrado durante a vivência prática, certamente se encaixaria na vivência teórica, pois com ela é que se completava a nossa aprendizagem. Enfim, tudo foi muito proveitoso e prazeroso, uma disciplina bem ministrada é um grande tesouro para aqueles que buscam uma formação sólida e eficaz, portanto agradeço as formadoras e as parabeno pela seriedade, dedicação e empenho com que conduziam todas as aulas.

**AEC – 3B.** Os motivos são inúmeros para fazer registros da disciplina Educação Física II em meu terceiro Portfólio. Poderá sofrer algumas alterações, pois, ainda falta a última aula desta unidade que poderá ser surpreendente como ocorreu em cada uma das aulas, as vivências que me fizeram relaxar e viajar pelo meu corpo percebendo o que senta em meu interior e, como o mundo ao meu redor estava me afetando. A metodologia que trabalhamos a teoria (fez me compreender que a Ed. Física pode e deve ser trabalhada com outras disciplinas, que não é apenas para trabalhar os movimentos corporais e ressaltamos este fato em um seminário em grupo onde ficamos com o tema: Antes de falar de Ed. Motora de João Batista Freire, em particular gosto muito dessa mudança de concepção que desejo trazer para o meio da educação: “Educando para a liberdade de expressão”. Educando as habilidades motoras através de jogos, brincadeiras e atividades que aproximem à vida social do aluno a escola, permite que o aluno erre e saiba que não é difícil

recomeçar, onde os equívocos poderão ser corrigidos sem pressão deixando evidente prazer de aprender o RCNEI nos apresenta.

Gostaria de ressaltar a minha emoção ao ver o filme: “Quem somos nós?” Já sabia do poder dos nossos pensamentos, mas quando mostrou que podemos recriar a mesma realidade com as infinitas possibilidades que dispomos ao nosso redor, despertei que, uso pouco essa energia para realizar meus objetivos. Sou uma poderosa torre de energia e posso direcioná-la para as realizações dos meus desejos pessoais e profissionais. Uma das vivências que mais me percebi foi o teatro das sombras está relatado no diário do ser sensível, ah! Adorei fazer o diário.

Sinto uma profunda gratidão pelas professoras formadoras Ellen e Tereza pelo empenho, pela busca, para transmitir o conhecimento de uma forma dinâmica, motivadora e afetuosa porque tenho consciência de que estão interagindo com seres sensíveis.

**AMN – 4B.** Educação Física II, um componente curricular relevante para a nossa formação humana, para as nossas crianças, jovens, adultos e futuros docentes. Começo esse trabalho fazendo uma reflexão sobre o componente curricular Educação Física II, logo reflito como a mesma está contribuindo como os conhecimentos já adquiridos na Educação Física I. Percebo também a sua ligação com várias outras áreas com Arte, ciências Naturais, a geografia, a Matemática, enfim todas as outras áreas de conhecimento, porém, o que vejo que esta faltando, é a sistematização de um planejamento, onde se perceba a inter-disciplinariedade que possam trabalhos. Bem aqui vale salientar que são vários os fatores que contribuem para que não haja essa interdisciplinaridade tais como o comodismo dos docentes, o tempo para um planejamento sistemático, a falta do próprio aluno e até mesmo do professor. Bem são tantos fatores que levaríamos muito tempo nesse detalhe, mas graças a Deus que existe aqueles docentes que são criativos e têm um jogo de cintura e reverterem a situação, conseguindo assim fazer progresso no processo ensino-aprendizagem. Mas a disciplina Educação Física II, dando prosseguimento ao conteúdo trabalhado na disciplina I, pôde fazer com que eu percebesse a importância de se trabalhar o nosso próprio corpo, assim como os movimentos dos quais o corpo pode realizar, mesmo que dentro dos seus limites, vi a ponte que pode ser ligada as demais áreas de conhecimento. Como por exemplo, ao trabalhar a psicomotricidade (a questão perceptiva) fazendo uma ligação com a Arte e a Matemática, ao se explorar a questão das linhas, direções, traços grossos, finos, aproveitando para utilizar as cores, explorando assim a criatividade do aluno, os movimentos do próprio corpo como agilidade, logo vejo outra ponte com as Ciências Naturais, para que assim possamos fazer com que o nosso aluno veja a formação do seu corpo, os movimentos possíveis de acordo com o seu ritmo e desenvolvimento, assim como também a conscientização de uma alimentação saudável, para que se perceba o bom desenvolvimento do corpo enquanto um todo, um conjunto complexo, mas próprio do ser humano.

Reporto as famosíssimas VCH (Vivências Corporais Humanescas) que mexiam com todos nós, muitas vezes ficávamos até inibidos em participar mas, depois já estamos de dentro e em seguida pegávamos o diário do Ser Sensível e registrávamos nossas observações, isto para mim foi de suma valia, pois tenho a certeza que contribuíram e muito para a minha prática, e graças a Deus que a disciplina foi ministrada por professores formadores que apresentam sensibilidade e nos vê não como só formandos, mas como seres quem têm sensibilidade, ou seja são compostos também por sentimentos. Formam experiências que fizeram com que

víssemos e percebêssemos a importância de se valoriza o lúdico, para que assim nossos alunos pudessem encontrar o prazer e contribuir a sua própria aprendizagem.

**AJD – 5B.** No dia 24 de outubro de 2007 teve continuidade o desenvolvimento da disciplina Educação Física II, mais uma vez com as professoras Elen e Tereza. Já na primeira discussão e vivência entendi que o ser humano desenvolve-se na relação com o outro, de forma que ninguém é mais e ninguém é menos do que pensa que é. E foi em busca do prazer que todas as aulas foram ministradas com vivência que me fizeram relaxar, de forma que entendi que sou igual a todos, que o medo me faz sentir pequena, mas que eu sou potente, sou corajosa, sou até importante demais porque no mundo só existe uma eu. As VCH me fizeram perceber a importância de mim mesma, me ensinado que eu preciso me amar expressar minhas emoções, permitir que meu corpo flua, expanda sua essência, deixe de lado as amarguras e viva através do amor. Também me foi concedida a oportunidade de ver o filme “Quem somos nós?” Através desse filme, pude compreender que eu estou aqui porque sou uma realidade. O filme estabelece relações com a sensibilidade, com traumas e com o que isso pode causar na vida de alguém. É um filme complexo, que, relacionado a Educação Física, expõe uma maneira que nos conduz ao prazer, a apresentação dos valores, a flexibilidade com a vida, mesmo sabendo que não é fácil, já que estamos acostumados a ser dominados pela razão. Trouxe discussões sobre Deus. Eu nada comentei, pois para mim Deus é único e verdadeiro, me considero filha dele, por isso trago sempre ele comigo. O que eu preciso é aprender a sonhar melhor, para que os meus sonhos sejam abençoados. Que eu sou curiosa, não duvido, também se não for não conheço coisas novas. Às vezes sofro, porque sou impulsionada pela emoção, então sinto que preciso aprender a não me tornar tão dependente dela.

Educação Física II deixou marcas positivas em mim. Foram momentos agradáveis, nunca vividos, que jamais esquecerei. A experiência do diário foi algo gratificante. Vivi uma espécie de revelação, cada dia algo diferente. Acho que a gente devia viver assim; brincando, conversando, falando da gente para os colegas e procurando ouvir o que eles têm a falar para nós. Vivi a importância do momento do movimento, do relaxamento com musica, da importância do imaginário, conhecendo meus limites, considerando que ir além das possibilidades é um avanço. As vivências compartilhadas trouxeram sensações gostosas, me causando uma tranquilidade que me permitiu ir além do que eu pensava que pudesse chegar. Me fez compreender a importância de tudo o que tenho, quando me aproximei mais de mim mesma, entendendo com isso a complexidade do que sou, que meu corpo é formado por símbolos, que é o visível em mim, que eu devo amar a vida porque ela foi um presente que eu ganhei de Deus. E meu corpo faz parte dessa vida, ele é minha estrutura fundamental, por isso devo presenteá-lo sempre com relaxamento e cuidado, carinho e amar, e que tudo o que pertence a ele é de um valor incalculável.

**CLS – 6B.** O movimento corporal é o principal recurso humano na sua relação com o mundo. É por meio do movimento que a pessoa se expressa, manifesta sua afetividade, age sobre os objetos e se comunica. Podemos dizer que por intermédio do movimento, da motricidade o homem aprimora seu domínio não só motor, como cognitivo e socioafetivo sobre realidade. No domínio cognitivo, temos o pensamento, o raciocínio, a inteligência, a concentração entre outros pontos importantes, para nos ajudar a classificar a melhor ação sobre propostas e problemas que forem



sugeridos. No sócio-afetivo das crianças. A socialização, a comunicação, o conhecimento de si e dos outros, disciplina e o autocontrole devem ser trabalhados em todas as circunstâncias de brincadeiras e jogos para que cada criança desenvolva todos esses domínios. Aprendemos também sobre a psicomotricidade, que segundo Quirós, é a educação de movimentos que procura a melhor utilização das capacidades psíquicas, ela procura educar, ao mesmo tempo em que desenvolve as funções de inteligência. Os domínios, motores, cognitivos e afetivos confundem na atividade humana, pois a prática envolve o sujeito como um todo. Nos movimentos, serão expressos de prazer, frustração, desagrado, como dimensão de um estado emocional, reconstruindo assim, uma memória afetiva. E através da atividade psicomotora, principalmente nos jogos e atividades lúdicas, que a criança irá explorar o mundo que a cerca.

Estudar Educação Física, neste terceiro período foi muito gratificante, gostei muito do texto "A revelação do corpo", que começa com uma pergunta que eu acredito que todos os seres humanos já fizeram e aqueles que não fizeram, farão um dia: de onde viemos e para aonde vamos? Bem, segundo o escritor Pedro Paulo Monteiro, "somos cavaleiros errantes à procura de significados, somos mais do que a soma de nossas partes e, nos confundimos na grande extensão que é o nosso ser". Vários são os fatores que, juntos permitem a existência da vida, criando um corpo capaz de adquirir forma, para mais tarde, atingir individualidade e subjetividade. Nascermos indefesos e seremos sempre dependentes das pessoas e circunstâncias a nossa volta. A natureza é sábia; logo, é inegável a satisfação quando somos instigados à intimidade dos corpos. Fomos gerados em meio substâncias líquidas e de lá viemos a esse mundo, portanto somos essencialmente seres que fluem. A possibilidade de transformação reside na característica líquida de nossa espécie. Assim, tudo muda e mudará sempre. Nada é estático a vida é um processo complexo e contínuo de mudança. Dentro de cada conteúdo e alcançando os objetivos trabalhamos com a metodologia da vivência corporal humanescente, tal vivência me fez voltar para dentro de mim mesma, me fez conhecer meu próprio corpo, aflorou em mim o desejo de conhecer o desconhecido. Nosso corpo é uma "caixinha de surpresa", o trabalhar a concentração, respiração, sensações e percepção, pra mim muito gratificante, pois aprendi dar mais valor aos meus sentimentos, cada vivência ficou registrado no diário do ser sensível, um documento de grande importância para minha formação como professora, será um tesouro muito bem guardado cada vivência irá provocar nas crianças a reflexão sobre seu corpo, como fator de expressão e ludicidade, reconhecendo sua importância entre o relacionamento harmonioso entre os seres. Eu me surpreendi com essa nova roupagem da educação física. Ela é mais prazerosa negociável não é algo imposto, respeita o limite de cada ser. "O homem é livre quando ele pode falar, pode correr, saltar ou até mesmo ficar imóvel". João Batista Freire.

**EBC – 9B.** Se eu fosse comentar sobre a disciplina de Educação Física II no meu Portfólio III, eu diria que estou simplesmente encantada com essa disciplina, como ele fez bem para o meu corpo e minha mente. Cada aula era uma novidade. Todas as atividades excelentes, trabalhando todas as áreas do ser humano, motricidade, percepção auditiva, olfativa, visual, gustativa, e tátil, trabalhando também as sensações e as emoções, a afetividade entre alunos e professoras e entre os alunos e alunos. Os textos que estudamos foram maravilhosos. As metodologias ótimas, trabalhando com material concreto, com brincadeiras, jogos e etc. Uma Educação Física diferente, que respeita o limite de cada aluno, não trata somente de exercícios

corporais externos e sim de movimento sistêmico, ou seja, trabalhando o ser humano como um todo. Dando importância ao aprender a ser. Se nos adultos amamos esse método de estudar, imagine as crianças.

**FPS – 10B.** As aulas de Educação Física, com as vivências corporais, passei a ter uma visão diferenciada do meu “eu”. Permito-me até dizer que estou mais humanizada, pois nesse percurso foi resgatada minha ludicidade, até então reprimida pela couraça de uma estúpida ideologia. Estou mais sociável, com períodos de bom humor mais intensos, mais consciente do que me cerca. A mudança é tão patente que se faz notar por parente e amigos.

**IBS – 12B.** Esta disciplina me proporcionou muito prazer, tanto na teoria quanto na prática. Cada texto trabalhado, uma vivência a qual me fez viajar em diversas áreas do conhecimento como: Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Biologia, Etc. Isto é, meu propus uma viagem interdisciplinar. Nesta viagem sobre o corpo e mente, destacamos o movimento humano e o desenvolvimento do ser, ao qual iniciamos com a vivência do dançando e fluindo, que mesmo não sabendo dançar, foi muito interessante sentir o movimento do meu próprio corpo; outro momento interessante foi o relaxamento durante a viagem dos quatro elementos (terra, água, ar e fogo) nos proporcionando através do ouvir, ou seja, da música, foi uma viagem incrível sobre a preservação do meio ambiente, desta forma nos proporcionando um bem estar. A vivência do “jogo dos sentidos”, onde trabalhamos a percepção foi de extrema importância, principalmente para aprendermos a parar para ouvir e sentir o que se encontra ao nosso redor, ou seja, no nosso meio e desta forma saber valorizá-los.

Concluindo, esta disciplina me proporcionou muitos conhecimentos de vida e de conscientização ao qual pretendo sempre pôr em prática, tanto na minha vida pessoal como profissional.

**MMS – 14B.** Este terceiro período do curso para mim, foi marcado pela disciplina de Educação Física II. Foram de grande importância e fundamentalmente decisivas em meu processo de formação, as aulas dinâmicas, que motivaram em mim mudanças consideráveis, desde a nova visão que passei a ter sobre a disciplina, até a formulação de novos conceitos, os quais me permitiram assumir outro nível de consciência e outras posturas, face ao conhecimento do meu próprio corpo. Com uma metodologia bem diferenciada e bem própria, que despertava o interesse de todos, logo no primeiro momento das aulas, as professoras formadoras Tereza Cristina e Ellen Dóris, conseguiram fazer com que, cada um de nós pudesse vivenciar momentos agradabilíssimos de reflexão, de ludicidade e relaxamento corporal, onde os pensamentos diversos tomavam forma e se refletiam através dos nossos gestos, olhares palavras e ações. Donas de admirável capacidade e competência, ambas as professoras, repassaram os conteúdos de maneira prática, levando-nos a uma obtenção de aprendizagem diferente e bastante prazerosa. Isto foi o que tornou, a me ver, a disciplina, a mais significativa do período. A contribuição dada para o meu processo formativo, foi de grande valia. Ter um conhecimento mais exato do meu corpo, descobrindo nele novas sensações, conhecendo suas limitações, sua capacidade de superação, desvelar o ser sensível guardado dentro do mesmo, saber-se passível de fraquezas e dificuldades, conscientizar-se do potencial humano que temos, foram aprendizagens das mais importantes.

As Vivências Corporais Humanescentes (VCH), foram o ponto alto da disciplina, por meio delas, experienciei momentos que ficarão para sempre. A cada nova vivência, um novo aprendizado se fazia acontecer, levando-me a um crescimento maior e a um nível de entendimento melhor sobre os muitos aspectos e novas abordagens da Educação Física, da qual só conhecia aquela tradicional e elitista, que nos leva mecanicamente a práticas exaustivas de exercícios, os quais, muitas vezes extrapolavam nossos limites de resistência. Foi esta experiência que tive, ao longo da minha vida estudantil, com a Educação Física, por isso, criei uma grande resistência à mesma e isso só dificultou muitas coisas pra mim, uma vez que, muitas barreiras se criaram por esse motivo, como por exemplo: não aceitar bem meu corpo, sentir certa vergonha de expor o mesmo. Passei muito tempo sem tirar a camisa diante dos outros, achava-me magro de demais e considerava meu corpo feio. Somente agora, nesta nova etapa da minha vida, cursando a disciplina novamente, e por meio desse outro olhar que hoje se tem, é que pude pouco a pouco quebrar esta resistência, à medida que em cada aula, fui fazendo varias reflexões e questionamentos que, gradativamente foram me levando a uma tomada de consciência de minha corporeidade em sua completude, numa interação com os aspectos afetivos, que me levaram a uma nova atitude diante da vida. Pude sentir nitidamente o “aprender a aprender” e o “aprender a ser”, fluírem por meio da prática de todas as vivências.

O Seminário realizado foi o momento culminante da disciplina. Com criatividade e competência, todos os grupos explanaram os temas que, formaram uma seqüência sobre os vários aspectos da Educação Física, dentro de muitos contextos sócio-históricos, fazendo com que tivéssemos um conhecimento teórico mais detalhado das abordagens diversas e ampliássemos o nosso entendimento no que se refere ao ensino-aprendizagem diversas e à sua prática mais efetiva. Foi um aprendizado extremamente satisfatório, onde os conteúdos foram, de fato, bem apreendidos, o que se tornou perceptível pelo retorno que conseguimos dar, seja por meio das vivências, seja por meio dos registros no “Diário do Ser Sensível”, que foi outra metodologia fascinante, que muito contribuiu para que pudéssemos exercitar a nossa capacidade na produção de textos. Eu, particularmente, gostei sobremaneira da disciplina; foi uma experiência inovadora, a qual pôde me fazer ter uma relação mais estreita com meu próprio corpo, descobrindo-o realmente, sentindo-o em sua totalidade, fazendo-se assim, romper as minhas amarras e couraças, que, tantas vezes, impedem que tenhamos uma vida mais equilibrada e saudável. O texto “A felicidade Revisitada”, de Mihaly Csikszentmihalyi que consta do seu livro “A Psicologia da Felicidade” (1992), traz uma reflexão de suma importância para os nossos dias atuais, mostrando a grande necessidade que temos de nos afirmarmos como pessoas, procurando gostarmos mais de nós mesmos, tentando atingir a meta do sucesso e da felicidade, que precisa acontecer para todos. Para isso é preciso deixar fluir, nos darmos por inteiro às experiências que nos proporcionam um mergulho em atividades agradáveis e prazerosas. É necessário que experiencemos isto, sempre a cada dia, pois, acredito que, só desta maneira, conseguiremos atingir a plenitude do que somos realmente, num equilíbrio perfeito da mente, corpo e coração.

Concluindo, deixo registrado um poema que compus, quando da apresentação do Seminário, que fala sobre esta interação e comunhão do corpo, no sentido do desvelar do Ser Sensível.

**MSS – 15B.** A disciplina de Educação Física II foi de grande contribuição em minha vida, tanto profissionalmente, quando for atuar como professora, como também como pessoa, porque quando se falava Educação Física, tinha a impressão que era uma disciplina na qual se tornava dolorosa na hora de fazer os exercícios que o professor pedia. Hoje vejo de maneira diferente, onde há movimento, mas feito com prazer. Foi muito gratificante participar das aulas através das dinâmicas realizadas por nossas professoras formadoras que sempre tinham algo de diferente. Foi desenvolvido um trabalho muito interessante através da construção do “Diário de um Ser Sensível”, onde expomos nossos registros feitos em cada aula. Uns dos pontos mais importantes foram às dinâmicas desenvolvidas onde houve a interação com o outro, o taque, o dialogo, e isso é importante porque quando for trabalhar com meus alunos, preciso ter essa experiência para que faça um trabalho de qualidade. Gostei muito do texto trabalhado em sala, “A revelação do corpo” (MONTEIRO, 2004, p. 19) porque se formos analisar o lugar de onde viemos e para onde vamos? Ficaremos em duvida, até mesmo se um aluno nos fizer essa pergunta. Nesse texto diz que: “Somos muito mais que a soma de nossas partes, e, portanto, muitas vezes, nos confundimos na grande extensão que é o nosso ser”. Pode-se dizer que nosso ser é muito importante e somos mais do que uma simples pessoa, e sim um ser especial. Pude ver também através do texto Psicomotricidade na pré-escola retirado da revista do professor em 1992, o que é ligado à construção do esquema corporal. Foi de grande valia para mim, pois quando for trabalhar com crianças preciso ter este conhecimento para que possa passar para elas, a importância do corpo e a função de cada parte dele.

**PKN – 19B.** Nunca, jamais, em tempo algum me lembro de ter participado de aulas tão envolventes, relaxantes, cativantes e sistêmicas como estas, pura integração. Educação Física II para mim foi como uma terapia, mas não uma cosia só da mente não, foi como um encontro. Um encontro de cada um consigo mesmo, eu creio. Buscamos refletir sobre as múltiplas dimensões humanas e reconhecer o movimento humano como meio natural e complexo.

**SSS – 20B.**

Portfólio III

A Educação Física de novo  
Reunindo o povo  
A “A e B” bem contente  
Ai! Que beleza de gente.

Já chegando ao auditório  
Clima de surpresa é notório  
Não dá para decepcionar  
É entrar e compartilhar.

Mais um período desfez  
Me preparando e talvez  
Para começar tudo outra vez.

Vamos prestar atenção  
Até Doriã brincalhão  
Que vem vivência ai  
Para o nosso Eu sobressair.

É um entretenimento  
Para o adulto ser criança  
Compartilhando o momento  
Que sempre entra na dança (...)

## ANEXO F

### QUADROS DE ANÁLISE

**QUADRO 1** – Unidades de Significação das Condições do Ambiente para o Fluir

1.1 Do Ambiente Físico Institucional	Dos Instrumentos Didáticos	1.2 Do Ambiente Sensorial	Da Atitude Docente
Preparo prévio e cuidadoso Climatizado Arrumado Envolvente Aconchegante Intimista Surpreendente Enfeitado Colorido Perfumado Com iluminação apropriada.	Diário do Ser Sensível Sandplay Portfólio  Água perfumada Creme hidratante para os pés  Tecidos coloridos Cortina branca  Diversidade de objetos Caixa de areia Brinquedos/miniaturas  Diversidade de atividades: dançar; pular; jogar; relaxar; brincar; cantar e representar.	Silencioso Calmo Tranquilo Alegre Estimulador  Músicas apropriadas; belas e suaves;  Sons da natureza: de vento, de chuva; de animais	Suavidade na orientação Provocação para reflexão Sedução para motivação Sensibilização Orientação Palavras provocadoras de auto-reflexão Voz doce e melodiosa Atenção; respeito; sensibilidade; Tocar; Abraçar; Trocas energéticas;

**QUADRO 2 – Unidades de Significação das Condições das Vivências Corporais Humanescentes**

Autotelia	Autodelimitação	Autoconectividade	Autovalia	Autofruição
<p>Desperta para existência de si mesmo;</p> <p>Conhecimento de si e do outro;</p> <p>Refletir sobre si próprio, sobre a vida, sobre idéias, desejos e anseios;</p> <p>Enfrentar desafios;</p> <p>Liberdade de escolha;</p> <p>Reflexão sobre a importância dessas experiências para melhor viver;</p>	<p>Viajar na imaginação, fluindo sem perceber o tempo passar;</p> <p>Deixar a imaginação fluir, sem medo, em total envolvimento;</p> <p>Perceber as sensações e ser capaz de direcioná-las para um objetivo;</p> <p>Nada mais importa no momento;</p> <p>Mergulho no próprio ser;</p>	<p>Troca de boas energias com o outro.</p> <p>Aceitação do toque do outro;</p> <p>Prazer de se abraçar e de abraçar o outro;</p> <p>Reencontro consigo mesmo, na inter-relação com os outros;</p>	<p>Conflito entre os velhos e os novos conceitos sobre o corpo;</p> <p>Interação; aceitação; acolhimento; empatia; Melhoria da auto-estima;</p> <p>Disposição e fortalecimento para enfrentar e superar os obstáculos no processo de desenvolvimento pessoal e profissional;</p> <p>A certeza de querer assumir a docência para possibilitar à criança, vivenciar atividades prazerosas e educativas;</p>	<p>Alegria por melhor se conhecer;</p> <p>Sensações gostosas;</p> <p>Arrebatamento dos sentimentos</p> <p>Prazer de brincar;</p> <p>Autoconhecimento;</p> <p>Emoções; Prazer;</p> <p>Sensação de total liberdade;</p>

**QUADRO 3** - Unidades de Significação das Repercussões do Fluir Humanescente

Formação/ Repercussão do fluir humanescente	Formação de Si	Formação Docente
Autocuidado corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo como grande potencial energético</li> <li>• Ouvir o próprio corpo</li> <li>• Ver o corpo como unidade complexa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincadeiras estimulam momentos e raciocínio</li> <li>• Dar mais valor ao corpo, sensações e emoções</li> </ul>
Auto-sustentabilidade emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfrentar com serenidade as sensações</li> <li>• Buscar as experiências boas, o momento presente.</li> <li>• Predisposição para experimentar sensações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar pode fazer a diferença no pensar e no criar</li> <li>• Aprimorar a sensibilidade</li> </ul>
Autoconectividade amorosa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar-se totalmente à experiência</li> <li>• Olhar para dentro de si</li> <li>• Abraçar os colegas</li> <li>• Compartilhar a própria energia</li> <li>• Alegria e amor incondicional por si e pelos outros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincadeiras são fundamentais para a socialização e a construção de valores</li> <li>• Ser feliz é proporcionar felicidade aos outros</li> <li>• Compartilhar alegrias e descobertas</li> </ul>
Auto-respeito pela vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo simbólico como estrutura fundamental</li> <li>• Viver cada dia como único</li> <li>• Preocupar-se consigo mesmo</li> <li>• Descoberta da própria existência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alegria e afeto em todas as experiências de vida</li> <li>• Respeitar as diferenças</li> <li>• Reviver momentos faz bem</li> <li>• As VCH revelam habilidades e capacidades de agir</li> </ul>
Autotranscendência humanescente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida para ser vivida apesar dos obstáculos</li> <li>• Desapegar-se para fazer fluir a essência</li> <li>• Perceber a luz interior com mais brilho</li> <li>• Fazer brotar uma nova forma de energia transformadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A energia que se possui é um valor a ser expandido</li> <li>• Extrapolar os limites do corpo</li> <li>• Renovar o ser</li> <li>• A EF é a disciplina que melhor contribui para a autoformação</li> </ul>

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA  
Divisão de Serviços Técnicos

Amorim, Elen Dóris Barros Carlos de.

Corporeidade e ludicidade: o fluir humanescente na formação de professores / Elen Dóris Barros Carlos de Amorim. - Natal, 2008.

206 f.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Ferreira Pires.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Dissertação. 2. Corporeidade - Dissertação.  
3. Humanescência - Dissertação. 4. Formação de professores - Dissertação.  
I. Pires, Edmilson Ferreira. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 377.8(043.3)