

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDILEUZA DE MEDEIROS MONTEIRO ROQUE

**CORPOEIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE:
CENÁRIO GEOGRÁFICO DAS HISTÓRIAS DE
VIDA**

NATAL – 2011

EDILEUZA DE MEDEIROS MONTEIRO ROQUE

CORPOREIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: CENÁRIO GEOGRÁFICO DAS
HISTÓRIAS DE VIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), junto à Linha de Pesquisa Corporeidade e Educação, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Ferreira Pires.

NATAL – RN

2011

FOLHA DE APROVAÇÃO

CORPOREIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: CENÁRIO GEOGRÁFICO DAS HISTÓRIAS DE VIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), junto à Linha de Pesquisa Corporeidade e Educação, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em:30/09/2011.

Prof. Dr. Edmilson Ferreira Pires – UFRN - Orientador

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves – UFPB

Profa. Dra. Maria da Conceição F. B. S. Passeggi – UFRN

Prof. Dr. José Lacerda Alves Felipe – UFRN

NATAL – RN

2011

Aos meus pais, Anaiza e Edival (*in memoriam*), por terem me ensinado, no território familiar, a afetividade, o carinho, a ética e o amor, conteúdos essenciais para uma formação humana. A Osvaldo, pela demonstração de cuidado que tem tido ao longo de nossa convivência. A Caroline, pelos gestos afetivos de carinho, manifestando seu apoio, e a Mariana, pelos cuidados com minha saúde, atenta aos meus sinais de cansaço, acolhendo-me com um abraço carinhoso.

AGRADECIMENTOS

Com certeza, não fiz sozinha essa viagem epistemológica. Recebi iluminação de Deus, que guiou a minha caminhada, dando força e coragem para continuar.

Outros pares se juntaram a essa caminhada, dedicando a escuta sensível e construindo laços afetivos que fizeram desse percurso uma Geografia dos lugares, construída com sentimentos de pertencimento em vários territórios: institucionais, afetivos, acadêmicos, amigos e familiares, pertencentes a um mesmo espaço geográfico – o espaço da minha história de vida.

No território familiar, agradeço às minhas irmãs, Edineuza e Edivana, e ao meu irmão Edival Jr., por compreenderem minhas ausências nos eventos familiares e por me apoiarem em cada projeto de vida que desenho.

No território institucional, são muitos a agradecer. Inicialmente, aos professores em formação, pelo carinho e pela disponibilidade que manifestaram no decorrer da pesquisa. Com eles, aprendi saberes da experencialidade, bastante significativos ao meu processo autoformativo. Todos os professores formadores do Instituto Kennedy merecem meu agradecimento, por cada palavra de conforto que emitiram em nossos encontros. Em especial, aos que acompanhavam de perto a minha correria, as noites de sono perdidas e os momentos de encantos e de angústias vivenciados durante esse percurso formativo, como: Elen, Tereza, Claudete, Neves e Neide Maciel. Não posso deixar de lembrar de Fátima Carrilho pela compreensão, como dirigente, garantindo o tempo necessário para dedicar-me à construção da dissertação. E, claro, aos funcionários, Nô, D. Dorinha, Cláudia, André e Carlinhos, por estarem sempre disponíveis a ajudar a organizar o material do Jogo de Areia em sala, com alegria e carinho. Eles são seres humanescentes que habitam em nossos territórios.

No território afetivo, as emoções afloram e vai se tornando difícil falar de pessoas tão especiais. Com certeza, esse território tem energia que faz brilhar em todos os sentidos, pela beleza e singularidade de cada uma. A Priscila, agradeço pelo sorriso aberto e pela grande contribuição no início dessa viagem, com palavras de estímulo e disponibilidade para ajudar em cada fase do processo. A Rita, pelo seu brilho particular, que mesmo desenvolvendo seu trabalho em outra linha de pesquisa manteve-se próxima, ligada pelos laços afetivos, contribuindo nas discussões e orientações necessárias à condução do meu trabalho. Obrigada, amiga, por cada momento em que deixou sua família para dedicar-me a sua atenção. À maravilhosa amiga Lígia, sempre disponível a ajudar, e também à sua família, pelo

acolhimento, carinho e afeto com que me receberam durante essa temporada de construção de saberes em sua casa. A Narla, ser humanescente que irradia alegria e encantamento no seu entorno, muitíssimo obrigada. Hanna, querida amiga, agradeço por cada minuto dedicado à leitura das minhas escritas, com um olhar atento e crítico. A Rosa Magda pelo incentivo e apoio as minhas criações. Outra amiga que não posso deixar de mencionar é Ana Tânia, pela forma afetiva com que me acolheu nos momentos difíceis.

No território acadêmico, agradeço a Maristela, Artemisa, Dorinha, Massilde e Evanir pelas trocas de ideias permeadas pelos sentimentos e emoções de comungar uma corporeidade que pedagogiza a vida. A Katia Brandão, pelos ensinamentos e descobertas que me ajudou a fazer. Ao Professor Edmilson, pelo jeito acolhedor e singular com que traduz suas orientações, contribuindo para a construção de minha autonomia. E ao Programa de Pós-Graduação, na pessoa de Milton, pela forma atenciosa com que nos recebe e encaminha nossas solicitações.

No território das amizades, agradeço a Paizinha e Sérgio, por ouvirem com carinho as minhas incansáveis desculpas pelo fato de não poder responder aos convites feitos por causa da dissertação.

RESUMO

O estudo apresenta a pesquisa realizada na formação de professores do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy em Natal-RN com professores em formação do sétimo período do Curso Normal Superior. A problemática prende-se às práticas formativas dos professores em formação pelas dificuldades que apresentavam em compreender as relações entre as áreas do conhecimento e a interface com as experiências e o processo formativo. Teve como objetivo identificar, nas vivências ludopoiéticas, os espaços de construção da autoterritorialidade dos professores em formação. Dos pressupostos teóricos que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa, destacamos: Humana docência; Corpo-espacço; Corporeidade; Autoformação e Transdisciplinaridade. A pesquisa, de abordagem qualitativa, adota princípios da pesquisa-ação-formação, numa perspectiva etnofenomenológica. O laboratório vivencial se deu na disciplina de Memorial de Formação com a utilização do Jogo de Areia, instrumento de pesquisa que subsidiou a construção das narrativas autobiográficas. A perspectiva transdisciplinar do estudo aglutinou na dimensão epistemológica o referencial teórico da geografia, da corporeidade e das histórias de vida em formação. O Ateliê Corpo bio-geográfico foi desenvolvido em cinco encontros: Paisagem do Sensível, Lugar do sentipensar, Territórios de Descobertas, Região dos Saberes e Espaço Geográfico da Ecoformação. As vivencialidades experienciadas no Ateliê permitiram uma escuta sensível e atenta sobre a sua própria história, possibilitando-os a reconstrução da memória e fazendo-os refletir sobre sua autoformação. Desvendando mapas e construindo uma nova paisagem autoformativa com as memórias lúdicas nas diferentes fases da vida, a propriedade ludopoiética da autoterritorialidade emergiu, registrando a construção ontológica do ser refletido em sua corporeidade.

Palavras-chave: Formação Docente. Corporeidade. Transdisciplinar.

RESUMÉ

L'étude vient de présenter la recherche qui a eu lieu pendant la formation des professeurs d' l'Institut d'Enseignement Supérieur Président Kennedy à Natal-RN, dont les sujets son les professeurs de la septième période du Cours Normal Supérieur. L' objet d'étude sont les pratiques formatives de ces professeurs en formation par des difficultés qui'ils présentaient pour comprendre les relations entre les domaines de connaissance le l'interface avec les expériences, et le processus de formation. L'objectif a été identifier dans l' expériences ludopoèthiques, les lieus de construction de l' autoterritorialité des professeus en tant qu' en formation. Parmi les pressuposés théoriques qui ont soutenu le développement de la recherche comprennent: Enseignement Humain ; Corps-espace; Corporéité; Auto-formation et Transdisciplinarité. L'approche de la recherche qualitative adopte les principes de la recherche-action-formation, dans une perspective etnophenomenologique. La discipline Memorial de Formação avec l'utilisation de jeu de sable,a été le laboratoire des expériences, l'outil de la recherche qui a subventionné la construction des narratives autobiographiques. La perspective transdisciplinaire sur l'étude a rassemblé dans la dimension épistémologique les références théoriques de la Géographie, de la corporéité. et des histoires de vie dans la formation. L'Atelier Corps (Bio) Géographique a été développé par cinq rencontres: Paysage du Sensible, Lieu de Sentipensar, Territoires des Découvertes, Région des Savoirs et de l'Espace Géographique de la Ecoformação. Les expériences vécues dans l'Atelier par les participants de la recherche ont permis une sensible et attentive écoute sur leur propre histoire, en donnant la possibilité de la reconstruction de la mémoire, et en faisant réfléchir sur son l'auto-formation. La découverte des cartes et la construction d'un nouveau paysage autoformatif par les memoires ludiques des différentes phases de la vie, a fait apparaître la propriété ludopoétique de l'autotrietalité, au même temps qui a enrégistré la construction ontologique dans sa corporéité.

Mots clés: Formation l'enseignement. Corporéité. Transdisciplinaire

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BACOR – Base de Pesquisa da Corporeidade
CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
GEFEPE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Educadores
IFESP – Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mandala dos Construtos	31
Figura 2 – Mandala dos Saberes Transdisciplinares	68
Figura 3 – Mandala do Ateliê Corpo bio-geográfico	70
Figura 4 – Cenário da vivencialidade Paisagem do Sensível e professores observando o cenário construído.	89
Figura 5 – Professor em formação apresenta a Bola brinquedo da infância e narra sua experiência de formação na infância	89
Figura 6 – Professor em formação apresenta a Boneca brinquedo da infância e narra sua experiência de formação na infância	90
Figura 7 – Professor em formação segura bola e narra sua experiência de formação na infância	91
Figura 8 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 2 ^a vivencialidade: Lugar do Sentipensar.	94
Figura 9 - Cenário Imagético do Jogo de Areia – 2 ^a vivencialidade: Lugar do Sentipensar.	94
Figura 10 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 2 ^a vivencialidade: Lugar do Sentipensar	95
Figura 11 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 2 ^a vivencialidade: Lugar do Sentipensar	96
Figura 12 – Professores em formação experienciam o contato com a areia na caixa do Jogo de Areia	99
Figura 13 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 3 ^a vivencialidade: Território de Descobertas.	100
Figura 14 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 3 ^a vivencialidade: Território de Descobertas	101
Figura 15 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 3 ^a vivencialidade: Território de Descobertas	103
Figura 16 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 3 ^a vivencialidade: Território de Descobertas	104

Figura 17 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 4 ^a vivencialidade: Regiões dos Saberes	106
Figura 18 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 4 ^a vivencialidade: Regiões dos Saberes	107
Figura 19 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 4 ^a vivencialidade: Regiões dos Saberes	108
Figura 20 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 5 ^a vivencialidade: Espaço Geográfico da Ecoformação	111
Figura 21 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 5 ^a vivencialidade: Espaço Geográfico da Ecoformação	112
Figura 22 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 5 ^a vivencialidade: Espaço Geográfico da Ecoformação	113
Figura 23 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 5 ^a vivencialidade: Espaço Geográfico da Ecoformação	113
Figura 24 – Cenário Imagético do Jogo de Areia – 5 ^a vivencialidade: Espaço Geográfico da Ecoformação	115

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO O TERRITÓRIO DA PESQUISA	15
1.2 A PROBLEMATIZAÇÃO NO TERRITÓRIO PESQUISADO	19
1.3 JUSTIFICANDO O TERRITÓRIO DA PESQUISA	25
1.4 O MAPA DA PESQUISA	28
1.5 CARTOGRAFIAS DA MATRIZ-TEÓRICA	28
1.6 CONSTRUTOS	29
2 CORPOBIOGRAFANDO UMA EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR: EPISTEMOLÓGICAS	32
2.1 DO CORPO À CORPOREIDADE: TRAÇANDO CORPOGRAFIAS	33
2.2 DO HUMANO À HUMANESCÊNCIA	42
2.3 DO LÚDICO À LUDOPOIESE: DESCOBRINDO TERRITÓRIOS DA ALEGRIA	45
<u>2.4 TERRITÓRIO E AUTOTERRITORIALIDADE NUMA DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO HUMANESCENTE</u>	<u>50</u>
3 CARTOGRAFANDO O PERCURSO DA PESQUISA	58
3.1 CONHECENDO O TERRITÓRIO DA PESQUISA	59
3.2 CORPOS-TERRITÓRIO: OS DESBRAVADORES DO TERRITÓRIO	60
3.3 CAMINHOS PARA PESQUISAR O TERRITÓRIO	61
3.4 O ATELIÊ CORPO BIO-GEOGRÁFICO	69
3.5 MAPEANDO A PESQUISA	<u>71</u>
3.5.1 Histórias de vida em formação	72
3.5.2 O Jogo de Areia	<u>75</u>
3.5.3 Imagens	<u>76</u>
4 COORDENADAS GEOGRÁFICAS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	78

4.1 COORDENADAS GEOGRÁFICAS – AS LATITUDES E LONGITUDES	<u>79</u>
4.2 PAISAGEM DO SENSÍVEL	<u>81</u>
4.3 LUGAR DO SENTIPENSAR	86
4.4 TERRITÓRIOS DE DESCOBERTAS	98
4.5 REGIÕES DOS SABERES	<u>105</u>
4.6 ESPAÇO GEOGRÁFICO DA ECOFORMAÇÃO	110
5 CHEGANDO AO DESTINO	117
REFERÊNCIAS	<u>121</u>
ANEXOS	130

1 APRESENTANDO O TERRITÓRIO DA PESQUISA



Ao caminhar pela cartografia de minhas memórias, vou mapeando o encantamento por uma geografia dos lugares, das paisagens, dos territórios e das regiões pelas coordenadas geográficas das fascinantes aulas ministradas por uma professora que me conduzia a viagens inimagináveis com narrativas orais sedutoras, contagiando muito de seus alunos por meio de textos dos livros didáticos ou mesmo pelas imagens estáticas dos mapas. Recordando aquele período, posso reconhecer que o trabalho docente inspirado pela criatividade e imaginação ajudou a construir um cenário de puro devaneio, sensação que nos põe em estado de alma nascente (BACHELARD, 1988). Ainda que não percebesse as distâncias reais dos lugares, sentia que tudo era muito próximo. Os rios, as montanhas, o clima, a vegetação, os nomes das cidades e dos países eram importantes para o nosso conhecimento. Essa descrição própria da geografia física se materializava numa paisagem desértica pelos territórios de uma pedagogia tradicional, que se deixava mapear por usos de recursos didáticos enquadrados nos padrões da escola considerada, na época, tradicional. Foi nesse cenário que fui seduzida pela Geografia como ciência que é vida.

Nos anos 1980, realizei minha formação acadêmica de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e percebi nesse percurso cada vez mais o meu encantamento. Naquela época, a concepção da Geografia focava sua epistemologia em outros campos, a qual se distanciava da vivenciada nos ensinos fundamental e médio, apresentando uma Geografia crítica que se interessava pelas relações tecidas no contexto social, uma Geografia de movimento, de criticidade e de distanciamento da Geografia Física.

Concomitantemente à minha formação acadêmica, insiro-me no mundo do trabalho como professora de Geografia, perpassando vários níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Após longos anos de docência na Educação Básica, no início de 2000, participei do Ciclo de Estudos¹ no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy-IFESP² para ingressar como Professora Formadora no Grupo Interdisciplinar de Ciências Sociais. Na trajetória desse ambiente de formação, havia sempre por parte da equipe de professores formadores uma preocupação com a prática educativa e o saber/fazer, o que nos guiava as reflexões e transformava o nosso fazer pedagógico. A preocupação de

¹ Processo Seletivo para ingresso de docentes do Instituto Kennedy.

² Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), que a partir de agora chamarei de Instituto Kennedy.

estar mediando a formação de professores nos instigava a ir em busca de estratégias metodológicas que possibilassem novas aprendizagens e contribuíssem para a formação e autoformação desses professores.

No percurso como professora formadora, interessava-me em compreender a experiência educacional como um ambiente formador para uma ação transformadora. Recordo-me bem dos processos de avaliação de minha prática pedagógica referenciada pelos discursos entusiasmados dos professores em formação, quando eles confirmavam o prazer que as aulas proporcionavam, as descobertas do conhecimento e as diferenças entre as aulas vivenciadas na sua formação anterior. Tais resultados manifestados por eles me inquietavam, apesar de uma avaliação satisfatória, pois durante o processo de participação nas bancas de Memoriais de Formação o conhecimento experiencial dos alunos, enquanto aprendizagem significativa ficava oculta em suas narrativas das práticas pedagógicas. Assim, o contato com os professores em formação colocou-me diante da necessidade de estudar o processo formativo e a construção de saberes.

A graduação em Geografia e o exercício da docência ao longo desses 26 anos me fizeram perceber que mesmo as intensas transformações vividas na educação, na Ciência Geográfica e no Ensino da Geografia, demarcadas no tempo-histórico, assim como meus espaços de convivência com outros professores e na prática pedagógica, sinalizavam para a discussão de processos e práticas de aprendizagens para a formação docente. Ressentia-me de experiências em que os saberes por mim ensinados pudessem ser vividos sem que fossem minimizados pelas restrições da academia e dos preconceitos trazidos pelos próprios alunos. Sentia a necessidade de corporalizar ações e de tornar esses conhecimentos ainda mais próprios das pessoas que ali estavam.

Nesse cenário, outros questionamentos foram suscitados: que saberes são mobilizados para a construção do conhecimento? Quais territórios são explorados nesse processo formativo? Os professores têm corporalizado os saberes ou o seu conhecimento também decorreu de processos teóricos? Em algum momento o educando se percebeu enquanto um ser dotado de uma geografia? Será que o professor em formação foi capaz de visualizar seu corpo durante o processo formativo como um território de sentidos?

Os avanços que vêm se discutindo no campo da Geografia, principalmente a partir do final do século XX, iniciando-se uma reflexão sobre a não fragmentação do conhecimento, na qual se busca a articulação da natureza e da sociedade, não se

restringe apenas ao campo da ciência geográfica, mas abrange novas práticas para o ensino da geografia. No entanto, no espaço da formação ainda é premente a discussão epistemológica, esquecendo-se da formação ontológica desse ser em formação. Essa forma de aprendizagem tem se refletido nas potencialidades humanas, e o corpo parece ter sido esquecido enquanto componente vivo desse cenário de formação.

Essas reflexões, aliadas à minha atuação como professora formadora no ensino da Geografia no Instituto Kennedy, fizeram-me ir ao encontro de outros espaços de saberes, pois percebi a necessidade de novos lugares de aprendência. No intuito de compreender mais profundamente essas inquietações de cunho epistemológico e metodológico, inseri-me num novo território de saberes: O Ateliê de Pesquisa Corporeidade, Ludicidade e Educação, espaço de estudo e reflexões da Base de Pesquisa Corporeidade e Educação (BACOR\UFRN). Nesse cenário, encontrei-me com os construtos da corporeidade e as experiências de corporalização dos saberes no processo de formação e autoformação como pesquisadora-formadora. Para Cavalcanti (2004, p. 6), o fenômeno da corporalização refere-se à manifestação corpórea da essência do Ser, de sua subjetividade, abrangendo toda a expressividade humana que se concretiza pela via corporal.

Os Ateliês de formação dos quais participei, inicialmente como aluna especial, foram ajudando-me a construir um cenário de perspectivas formadoras e autoformadoras jamais experienciadas anteriormente. As vivências desses encontros foram algo fantástico! Pude me reencontrar comigo mesma, redescobrindo potencialidades adormecidas. Foi assim que vivenciei o estado lúdico como processo de autoconstrução e ressignificação das práticas de formação, despertando-me para investigar o fenômeno da ludopoiense. Reaprendi a brincar, exercitei a escuta sensível, vivi momentos de reflexão e, sobretudo, experienciei ser pesquisadora de minha própria existência. Aprendi sobre a corporeidade, o corpo; por meio do corpo, passei a movimentar-me e a olhar para as coisas com os olhos da mão, dos ouvidos e do afeto. Minha corporeidade passou a ser um espaço geográfico explorado!

Conforme Santos (1988, p. 28), “espaço geográfico é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações que se apresentam como testemunhas de uma história escrita pelos processos do passado e do presente”. Certamente, a experiência com a corporeidade me provocou reflexões sobre como aprendemos os conceitos da geografia e de que forma eles são corporalizados na nossa vida.

Na medida em que era alimentada pelos conhecimentos da BACOR, fui impulsionada a compartilhar como os professores em formação em sala de aula novos cenários de espaços ainda não habitados, levando-os a conhecerem a beleza da vida que eu também (re)descobria. Na ocasião em que desenvolvia os saberes de forma criativa, buscava também favorecer momentos de reflexão e diálogos, nos quais os educandos eram colocados a avaliarem suas práticas e a repensarem seus territórios vivos!

Tais intervenções faziam com que eu mergulhasse na própria experiência, procurando estruturá-la em bases ainda mais significativas, como um processo que o educador Paulo Freire (1996) chamava de corporeificação pelo exemplo. Ao mesmo tempo, o espaço do educador é também o espaço de um cuidador, de alguém que precisa ser para poder fazer. Nesse sentido, Moraes (2004) destaca que o cuidar das várias dimensões do ser aprendiz implica o cuidar de seu desenvolvimento dos processos reflexivos, enfatizando a abertura do coração para ajudá-lo a escutar e compreender os próprios sentimentos.

No percurso da minha autoformação, participei do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), que contribuiu com as questões sobre os territórios de investigação e formação. O tema central desse evento articulou os saberes de Formação e os territórios com os vínculos existentes entre memória e lugares, envolvendo as repercussões sobre o humano, situados entre os espaços planetários e a realidade corpórea e sensível. Esse entendimento sobre a posição central do território evidencia as experiências e as memórias como essenciais ao processo formativo, considerando que as experiências são vividas em territórios, sejam privados, sejam públicos.

Ao me debruçar sobre essa paisagem autoformativa, e como orientadora dos Memoriais de Formação, percebi a dificuldade dos professores de expressar suas histórias de vida na formação, de dar-lhes sentido e significado, bem como de projetá-las. Assim, instigava-me a reflexão sobre a autoformação docente e a implicabilidade com o Corpo-espelho³. Essas reflexões conduzem a situar o Memorial como resultado de um processo em que o sujeito recria-se e torna-se colaborador da vida daqueles com quem ele partilha esse momento, sendo o seu autor um formador de si e do outro.

³ Para Delory-Momberger (2008), o corpo-espelho é o lugar a partir do qual se originam as experiências de espaço e todas as experiências de si no espaço, sendo aquele para o qual todas elas retornam. O corpo é assim o lugar primeiro, o lugar-fundamento de habitar, o que faz dele um lugar de investimento biográfico muito forte.

Segundo Passeggi (2008), quando o autor explora a escrita do memorial, ele se envolve pelo encantamento estético e ético da vida intelectual e profissional com a arte autoformadora de si mesmo.

Ainda no exercício profissional como docente, percebo os desafios no processo de construção do Memorial de Formação, como componente curricular, em se tratando de critérios estabelecidos num espaço-tempo, a fim de que os professores em formação compreendam a profundidade de suas contribuições. Nessa perspectiva, os prazos parecem comprometer o sentido e o significado da escrita do memorial para alcançar a sua dimensão autopoietica, de produção ou criação de si mesmo, permitindo ao ser se autoproduzir (MATURANA; VARELA, 1995).

Surge então o meu encontro com a cartografia da pesquisa para compreender a relação biográfica entre corpo-tempo-espacó na construção da autoterritorialidade por meio das vivências ludopoiéticas com os professores em formação. As questões que guiaram minha reflexão foram formuladas a partir da experiência do corpo no espaço-tempo como processo de autoformação.

1.2 A PROBLEMATIZAÇÃO NO TERRITÓRIO PESQUISADO

Pensar a educação no contexto atual requer um olhar atento às transformações sociais ocorridas no final do século XX e início do século XXI, que colocam em pauta novos valores e desafios à sociedade, particularmente no que se refere à realidade educacional da humana docência (ARROYO, 2009). Esse cenário de desafios e incertezas se configura como emergência para uma nova realidade que rompe com paradigmas tradicionais e promove novas maneiras de perceber a realidade, de compreender o ser humano, a natureza e a própria dinâmica da vida (MORAES, 2004).

Para atender as necessidades decorrentes desse tempo, as instituições buscam modificar-se no intuito de preparar os indivíduos a fim de enfrentar as condições sociais e educacionais num contexto de adversidades e incertezas, com foco na formação reflexiva, humana, solidária e complexa.

Nesse âmbito, são propostas reformas nas políticas educacionais, com o intuito de consolidar transformações que atendam a essas demandas, operando influências na reformulação de leis, currículos e práticas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de

Nº 9.394/96 (LDB), a qual implantou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresenta possibilidades de uma educação que promova aprendizagens intelectuais, individuais e coletivas, preparando o/a educando/a para a vivência da solidariedade e respeito à diversidade. No entanto, apesar de se configurar uma realidade possível, esses documentos não têm sido suficientes para responder a esses anseios. Cada vez mais, pesquisadores e docentes buscam compreender e estudar a formação docente e as práticas formativas com intuito de descobrir novas possibilidades para a educação comprometida com o desenvolvimento de competências para conviver, conhecer, fazer e ser (DELORS, 2006; SAVIANI, 2009).

Por outro lado, as associações de profissionais da educação, como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Políticas da Educação (ANPED), vêm apoiando pesquisas, estudos e publicações que contribuem para a formulação de princípios norteadores das práticas formativas dos profissionais da educação, a fim de assegurar condições adequadas na atuação profissional, assim como as ferramentas necessárias para o exercício de sua prática conectada com o contexto do trabalho.

Contribuindo para essa discussão, Santos e Duboc (2005, p. 1) destacam:

Nas últimas duas décadas tem sido significativo o número qualitativo e quantitativo de pesquisas que buscam conhecer, com mais profundidade, a natureza do trabalho docente (TARDIF, 1991; ANDRÉ, 1995; LUDKE & BOING, 2004). Os resultados dessas pesquisas vêm explicitando o crescimento surpreendente da valorização da técnica sobre a regulação de práticas relativas aos mais diversos campos profissionais. [...] Contudo, o foco da análise diz respeito à compreensão crítica dos processos pelos quais os professores, através do ensino, formulam, apropriam-se e constroem durante a sua prática paralela a sua formação.

Para as autoras, as pesquisas apontam para a valorização da técnica sobre as práticas, mas não existe uma preocupação em analisar a formação do docente que é construída durante a prática. Arroyo (2009) corrobora esse pensamento ao apontar o distanciamento da teoria educativa e a proximidade ao didatismo e às metodologias de ensino e dos saberes escolares.

Essa discussão certamente transita em vários outros estudos, como o de Carrilho (2007), que, ao investigar os Memoriais de Formação, percebe sua importância

para (re)orientar o olhar do profissional em formação sobre si mesmo, levando-o a se considerar como detentor de saberes e experiências que são pontos de partida para o desafio de se sentir participante no seu processo de formação. Esse encontro consigo, por meio das narrativas (auto)biográficas, vem reforçar a dimensão humana.

Nesse mesmo sentido, Paulino Filho (2008, p. 19) intensifica a necessidade de uma prática reflexiva crítica e argumenta que “à medida que os professores tomam consciência de seus próprios pensamentos e concepções a partir de uma prática reflexiva crítica eles podem modificar seu agir docente e se desenvolvem como profissionais”. Ao tomarem consciência de seus pensamentos, amadurecem para o exercício da autonomia, do reconhecimento de suas potencialidades, manifestando a dimensão autopoietica do Ser.

Nos estudos que tratam da corporeidade do professor em formação, Amorim (2008) a reconhece como um sistema energético de mediação entre o mental e o corporal, envolvendo emoções e sentimentos, que estrutura essa caminhada na perspectiva de uma formação humanescente.

Nessa direção, percebe-se que é premente ampliar o espaço de discussão sobre a formação docente na perspectiva de sensibilizá-los para vivenciar o processo de aprendizagem humana. Conforme argumenta Arroyo (2009, p. 55), “aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos”. A urgência em aprender as ferramentas tecnológicas e novas técnicas para se adequar ao contexto atual das novas tecnologias faz com que deixemos em segundo plano a necessidade de aprender a Ser.

Em sua tese, Melo (2008, p. 289), ao investigar a formação do professor de Matemática no Instituto Kennedy por meio das narrativas (auto)biográficas, pode perceber em suas análises que os “participantes da pesquisa concebiam a matemática como uma construção humana realizada na sala de aula, por meio da conjugação dos saberes específicos, pedagógicos e da experiência [...].” Para Oliveira (2009), com vistas a preparar melhor o professor para a natureza do seu trabalho, que é ensinar contribuindo para o processo de humanização da ação educativa, as ideias sobre a formação docente buscam integrar o desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, a discussão da humanização da ação educativa passa indiscutivelmente por

vários aspectos, como a relação entre educando e educadores e o rompimento com os currículos, a disciplinarização e as estruturas físicas.

A partir desse olhar, é possível então perceber nesses trabalhos a preocupação com a formação do docente na perspectiva de sua autoformação, aspecto que tem sido esquecido quando de sua formação profissional. Para Musse (2010), a autoformação de educadores como seres humanescentes e ludopoiéticos que vivenciam sua corporeidade em suas interações no ensinar e aprender é singular, complexa e bela, demandando um ser aberto a vivenciar o contexto educacional de forma transdisciplinar.

Contribuindo com essa discussão, Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, sintetiza os princípios educacionais permeados pela existência humana digna, justa e solidária. O autor nos convida a assumir uma prática especificamente humana e a corporeificação das palavras pelo exemplo, com coerência profunda entre o ser, o pensar, o dizer e o fazer, sendo cada palavra, gesto e ação um anúncio do seu fazer crítico e ético.

Para Assmann (1998), precisamos reintroduzir o princípio de que toda morfogênese do conhecimento tem a ver com a experiência do prazer, defendendo o processo de reencantar a educação com ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem, inscritos num processo corporal.

Em meio à complexidade humana, estudar a corporeidade como manifestação da totalidade do Ser exige pensar uma pedagogia que contribua para incorporar os pressupostos da formação humana, num momento de transitoriedade paradigmática, superando a fragmentação do conhecimento e fornecendo as bases para uma educação que compreenda o Ser em sua inteireza.

Considerando os pressupostos teóricos da complexidade de Morin (1989), da visão de educação de Freire (1996), da formação humana de Maturana e Rezepka (2000) e da construção amorosa do saber de Byington (2004), consolidou-se a Pedagogia Vivencial Humanescente (CAVALCANTI, 2006). Tal pedagogia “é desenvolvida a partir de uma concepção que reconhece a educação como um campo enérgico de vibrações quânticas, configurando assim, uma realidade pedagógica de intervenção transcorporal humanescente” (SAMPAIO, 2010, p. 31).

É no estudo desse fenômeno que surgiu a necessidade da interação de saberes entre a ludicidade, a criatividade e a sensibilidade. Sendo o lúdico inerente à

essencialidade humana do existir, está implicado na perspectiva humanescente do Ser, no seu processo evolutivo de autotranscendência. Tal concepção pedagógica exige dos educadores uma atitude amorosa diante de sua tarefa educativa, envolvendo toda a sua emoção e criatividade existencial para transformar conteúdos epistemológicos objetivos em vivências simbólicas, corporalizadas.

Portanto, os estudos apontam para uma educação que esteja atenta à formação humana que possa integrar a formação pessoal e a profissional na ação educativa. Corrobora esse entendimento Arroyo (2009, p. 67) ao dizer: “aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência”.

Como professora pesquisadora formadora no Curso Normal Superior e ministrando a disciplina de Geografia, experienciei diversas questões entre a construção do conhecimento e as práticas de formação docente no cotidiano da sala de aula e nas discussões do Grupo Interdisciplinar de Ciências Sociais no Instituto Kennedy. Destaco, entre essas questões, a necessidade de compreender outros processos formativos que pudessem contribuir para a autoformação dos sujeitos aprendentes, assim como a dificuldade de inserir nas práticas formativas a ontogenia dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, os estudos realizados pela BACOR/UFRN tiveram significativas contribuições epistemológicas e metodológicas com o intuito de compreender o fenômeno da corporeidade na escola, no trabalho, no lazer e no cotidiano como manifestação da totalidade do Ser (CHAGAS, 2007; CHACON FILHO, 2007; AMORIN, 2008; MAIA, 2008; BARBOSA, 2010, MOSCA, 2009; MUSSE, 2010, SAMPAIO, 2010; MENDONÇA, 2010; PEREIRA, 2010). Portanto, inspirada nas discussões, reflexões e vivências sobre a corporeidade, senti-me provocada a refletir sobre a relação corpo-espacó nas minhas práticas de formação em sala de aula com os professores em formação. Despertaram-me, ainda, para a necessidade de compreender a relação entre corpo-território na discussão da autoterritorialidade, considerando o contexto da Geografia e sua interface com outras áreas de conhecimento.

Essa relação instigou-me a compreender que um corpo não é formado apenas pelos sentidos de audição e visão, compreensão recorrente no processo ensino-aprendizagem vigente ainda na atualidade, e que outros territórios humanos precisavam ser explorados. Como professora-formadora atuando na área de Geografia, isso

implicou buscar novas formas de construir os conhecimentos explorados, considerando a ludicidade, a criatividade e a sensibilidade. O desafio posto era abandonar os conceitos cristalizados e tentar fazer pulsar uma Geografia que é vida, que garanta ao homem o direito à autonomia, à liberdade e ao conhecimento de si e do mundo em que habita.

A aproximação da Geografia com outras áreas do conhecimento pelo estudo da produção do espaço tem contribuído para uma discussão epistemológica, reduzindo o distanciamento da Geografia com outras áreas do conhecimento. Esse entendimento é confirmado pelo geógrafo Milton Santos (1994), ao afirmar que a Geografia é a disciplina do século, explicando que o objeto de estudo da Geografia é o espaço humanizado, ou seja, o espaço da sociologia, da economia, da psicologia e da antropologia. Assim, o desaparecimento das fronteiras disciplinares requer mudanças metodológicas e epistemológicas. Essa discussão se insere no conhecimento transdisciplinar por representar aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e mais além de qualquer disciplina (MORIN, 1999).

Concordando com esses pressupostos, Moraes (2008) apresenta a existência de uma ecologia dos saberes por meio da interação dinâmica entre as disciplinas, que leva a um novo cenário de prática científica, aprofundando o conhecimento e unificando-o quando necessário.

Assim, observei nas minhas práticas formativas, nas orientações e na elaboração dos Memoriais de Formação que os professores em formação apresentavam a dificuldade de compreender as relações entre as áreas de conhecimento, a interface entre suas vivências e experiências com o processo formativo, bem como não conseguiam perceber o corpo-espelho enquanto um território pessoal.

Ciente da religação dos saberes apresentada por Moraes (2008) fui instigada a articular os saberes da geografia com os saberes da corporeidade, já que a Geografia é uma área do conhecimento das ciências humanas, reconhecida pela sua intimidade com a vida humana; ao mesmo tempo, destacando a propriedade ludopoiética da autoterritorialidade nas práticas formativas com os professores em formação no Curso Normal Superior na cidade do Natal.

Diante dessa problemática, deparei-me com a seguinte questão: como as vivências ludopoiéticas interferem no espaço de construção da autoterritorialidade humana dos professores em formação?

O questionamento acima norteará o presente estudo na busca de respostas que venham a contribuir para a autoformação do professor em formação do Curso Normal Superior do Instituto Kennedy, na perspectiva de ressignificar o corpo-território nos cenários formativos com vivências ludopoiéticas para a construção da autoterritorialidade.

O objetivo deste estudo é identificar nas vivências ludopoiéticas os espaços de construção da autoterritorialidade dos professores em formação do Curso Normal Superior do Instituto Kennedy.

Para conduzir a pesquisa-ação-formação, o referido objetivo foi desdobrado nas seguintes especificidades: a primeira busca compreender quais as implicações das vivências ludopoiéticas no processo de desenvolvimento da autoterritorialidade humana desses professores em formação; a segunda procura conhecer quais as relações que se estabelecem entre as categorias da ludopoiese – autotelia, autovalia, autoconectividade, autofruição e autoterritorialidade – com as memórias lúdicas nas diferentes fases da vida.

1.3 JUSTIFICANDO O TERRITÓRIO DA PESQUISA

O processo de compreensão sobre as questões aqui levantadas me levou a dialogar com algumas matrizes de pensamento transdisciplinar, permitindo assim melhor entender o recorte aqui delimitado. Tomei como base para esta investigação os referenciais dos estudos na área da formação, corporeidade e geografia numa perspectiva da Pedagogia Vivencial Humanescente⁴ (PVH).

O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Educadores (GEFEPE) da Faculdade de Educação da USP tem realizado há quase duas décadas pesquisas educacionais, a partir de questões teórico-metodológicas e políticas, para conhecer e aprofundar conceitos, teorias e perspectivas de análise dos fenômenos educativos, contribuindo para a democratização social e a inversão do quadro de desigualdades

⁴ PVH- É uma concepção que reconhece a educação como um campo energético de vibrações quânticas, configurando assim, uma realidade pedagógica de intervenção transcorporal humanescente (SAMPAIO, 2010)

sociais presentes na escola pública brasileira (PIMENTA; FRANCO, 2008). Segundo as autoras, o grande desafio foi enfrentar a complexidade das questões imbricadas no processo de prática/formação de docentes e de exercitar, na prática, a proposta dessa integração.

Aliar a dimensão humana e social no contexto educacional tem sido uma busca frequente. Conforme argumenta Charlot (2005, p. 42), “estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz”.

No Instituto Kennedy, lócus dessa pesquisa, os estudos e pesquisas no que se relaciona à formação de professores têm apresentado a preocupação de resgatar o humano no sistema educacional. Nesse sentido, em sua dissertação de mestrado, Câmara (2005, p. 38) considera “uma necessidade real de que o professor seja formado na perspectiva de seu reconhecimento como um ser humanescente que produz saberes e recebe deles a sua capacidade de transformar-se, condição essencial para tornar o Mundo mais humano”. Vale aqui salientar que a autora desenvolveu seus estudos com professores em formação na referida instituição.

Essa conjugação de saberes vai ajudando a tecer uma rede complexa de relações que permite perceber que não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros seres humanos (ARROYO, 2009).

À medida que nos aproximamos dessa realidade, o presente trabalho busca uma prática especificamente humana, em que a corporeidade se insere enquanto dimensão humana que povoa o universo dos sentimentos, das emoções, e ajuda a construir uma educação do prazer. Sobre o exposto, Damásio (2003) nos fala no âmbito das neurociências da importância dessas emoções e sentimentos como componentes da nossa corporeidade e sua influência nas histórias de vida. Nesse caminhar, a corporeidade será colocada como fundamental para fornecer as bases de uma nova pedagogia, que cria condições para auto-organização das experiências de aprendizagem.

Pretende ainda buscar respostas que venham a contribuir para a autoformação dos participantes do Curso Normal Superior do Instituto Kennedy, na perspectiva de ressignificar o corpo-território nos cenários formativos com vivências ludopoiéticas para a construção da autoterritorialidade.

Nesse processo formativo, instigava-me também o desejo de fazer da Geografia uma ciência de aproximação com a realidade, considerando um novo fazer pedagógico

que transforma o espaço da escola num lugar de prazer, alegria e aprendizagens. A preocupação de estar mediando a formação de professores estimulava a ir em busca de estratégias metodológicas que possibilissem novas aprendizagens e contribuíssem para a formação e autoformação desses professores. Apesar de já demonstrar, mesmo que timidamente, uma prática diferenciada, percebo que é necessário expandi-la de forma a entrelaçar os conhecimentos por mim trabalhados com os conhecimentos de outros territórios de saberes. Portanto, minha inquietação nasceu de uma insatisfação com o vivenciado e me instigou a querer estudar os processos formativos que corporeificam os saberes e as práticas enquanto componentes vivos desse cenário de formação.

Assim, a articulação entre as minhas experiências docentes e os fundamentos teóricos e metodológicos da corporeidade e da educação, envolvendo a Pedagogia Vivencial Humanescente, contribuirão para repensar minhas práticas de formação e a autoformação motivando de maneira significativa o desenvolvimento deste estudo.

Acredito, portanto, que este estudo pode trazer significativas contribuições ao território da formação, pensado a partir da dimensão ontológica, permitindo um Ser integral, complexo e multidimensional no qual as dimensões do ser e do fazer estejam imbricados no seu viver/conviver.

Outro fator importante é sua relevância no espaço da academia, por possibilitar abrir um cenário de diálogo da Geografia com outras áreas do conhecimento, articulado pelas práticas formativas numa dimensão transdisciplinar, delineando um novo paradigma educacional condizente com as necessidades atuais.

Além, claro, de contribuir para aprofundar os estudos que vêm sendo pesquisados na BACOR, no que tange à corporeidade e ao sistema ludopoiético no processo de autoformação experienciados por meio da Pedagogia Vivencial Humanescente, foco dos estudos da referida Linha de Pesquisa Corporeidade e Educação.

Portanto, é premente acrescentar que a pesquisa é inovadora por apresentar uma nova paisagem nas práticas formativas, principalmente no campo do ensino da Geografia com outros territórios de conhecimentos, religados pela emoção, sentimentos e pensamentos no processo de aprendizagem.

1.4 O MAPA DA PESQUISA

Para que haja uma melhor localização nesta pesquisa, desenhei um mapa que conduz o leitor a uma agradável viagem epistemológica. A legenda é composta de cinco elementos representativos dos capítulos. No primeiro capítulo, apresento o território pesquisado, no qual me dedico a explorar um pouco a minha autobiografia, além de apresentar os limites e fronteiras pesquisados, os objetivos da pesquisa e a justificativa do território pesquisado.

O segundo, denominado de Pontos Cardeais, orienta-nos a caminhar nos conhecimentos epistemológicos, trazendo os referenciais teóricos da Corporeidade, Transdisciplinaridade, ludicidade e territorialidade.

Apresento no terceiro capítulo a cartografia do percurso da pesquisa, a qual mostra passo a passo nosso caminhar, desde o território pesquisado e os desbravadores do território até as técnicas de pesquisa.

Para o quarto capítulo reservei as Coordenadas Geográficas – os achados da pesquisa –, em que analiso as narrativas construídas com a técnica do Jogo de Areia, entrelaçando os saberes da corporeidade e do sistema ludopoiético na perspectiva da abordagem da etnofenomenologia

Por último, no quinto capítulo que intitulei de Chegando ao Destino, pretendo responder a questões que foram delineadas para conduzir o processo investigativo da pesquisa.

1.5 CARTOGRAFIAS DA MATRIZ-TEÓRICA

Ao iniciar este processo investigativo, precisei buscar junto a uma base teórica conceitos que ajudassem a respaldar meus pensamentos e contribuíssem para uma construção epistemológica que religasse os saberes numa perspectiva transdisciplinar. Assim, o diálogo com estes autores foram essenciais para caminhar nesse território pesquisado.

Humana docência – trata-se da matriz fundante de todo processo educativo, que se constrói em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos (ARROYO, 2009).

Corpo-espaco – considera-se o lugar onde se originam todas as experiências de espaço e todas as experiências de si no espaço (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Autoformação – é o modo particular de aprendizagem em que cada um se apropria do seu poder de formação (PINEAU; MARIE-MICHELE, 1993).

Transdisciplinaridade – considera o princípio epistemológico que se apresenta em uma dinâmica processual que tenta superar as fronteiras do conhecimento disciplinar mediante integração de conceitos (NICOLESCU, 2000; MORAES 2008).

Territorialidade – reflete a multidimensionalidade do vivido territorial pelos membros de uma coletividade (RAFFESTIN, 1993).

1.6 CONSTRUTOS

Durante o Ateliê Corpo bio-geográfico realizado como laboratório vivencial para coleta da pesquisa, a mandala esteve compondo o cenário formativo dos professores em formação, contribuindo para criar um campo energético e para o fluir das narrativas orais e escritas. Portanto, a mandala continua compondo o território textual deste estudo, conforme simbolizado na forma de três mandalas. A primeira será a mandala dos constructos (p. 32); a segunda a dos saberes transdisciplinares (p. 66); e a terceira a do corpo bio-geográfico (p. 68).

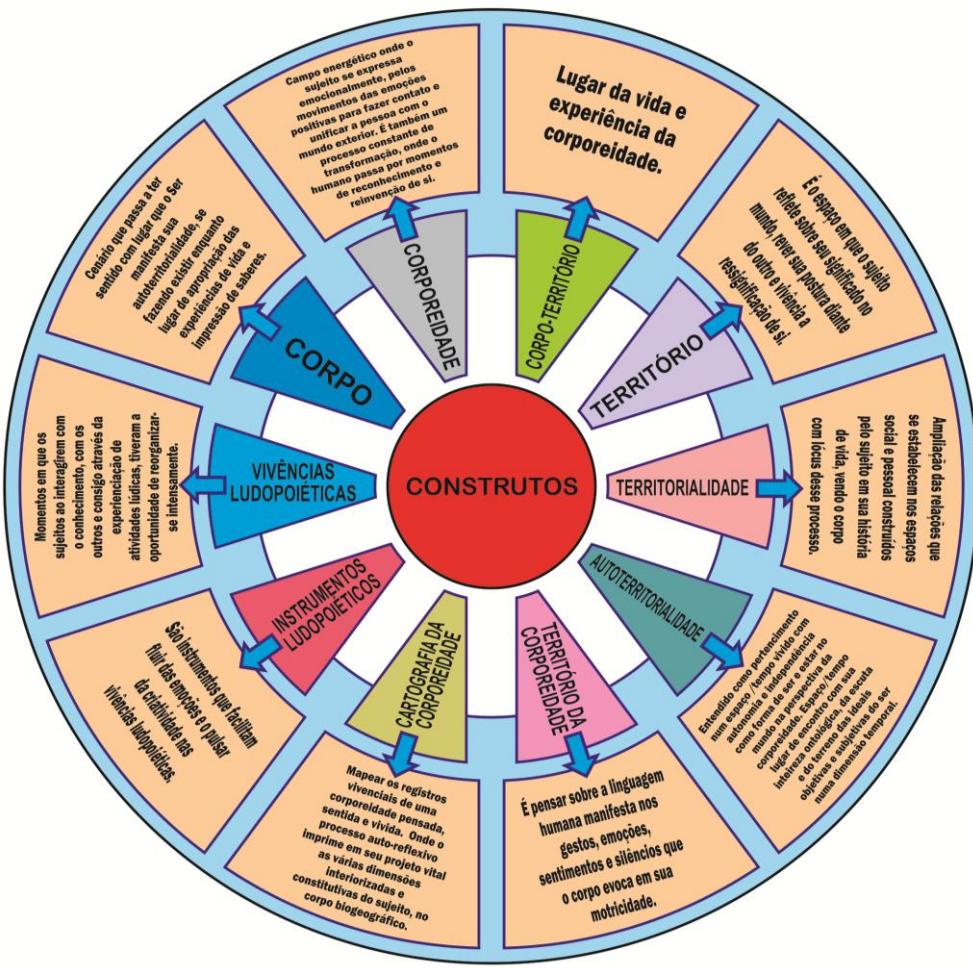
Assim, ao investigar brevemente sobre a origem da mandala não como objeto desta pesquisa, mas no sentido de contextualizar a sua implicação no território textual

do presente estudo, compartilho alguns conceitos e práticas norteadoras que adoto para representar os construtos, os saberes transdisciplinares e o Ateliê Corpo bio-geográfico. De acordo com Jung e Wilhelm (1983, p. 38), “Mandala” é o termo originado do sânscrito que significa “círculo” e “particularmente círculo mágico”. Designa figuras geométricas formadas a partir do centro de um círculo ou de um quadrado, configurando um espaço sagrado. Possui também outros significados como círculo de energia, e também é considerada como símbolo da totalidade, da integração e da harmonia.

No contexto desta pesquisa, a primeira mandala representada na Figura 1 simboliza a matriz teórico-prática da corporeidade.

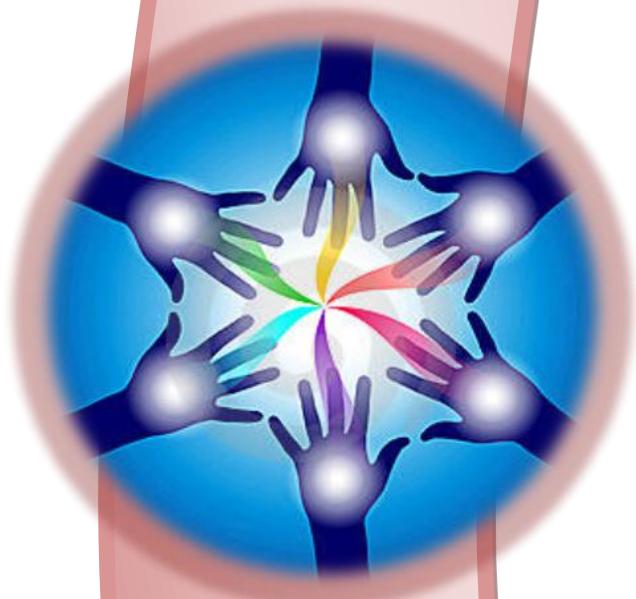
A mandala dos Construtos foi pensada para representar as construções teóricas elaboradas durante o percurso da pesquisa. O centro da mandala irradia dez construtos, tecendo uma rede de saberes geradores e alimentados pelo movimento circular da mandala (Figura 1 – Anexo B).

Figura1 – Mandala dos Construtos



Fonte: Roque, 2011

**2 CORPOBIOGRAFANDO UMA EDUCAÇÃO
TRANSDISCIPLINAR: DELIMITAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS**



2.1 DO CORPO À CORPOREIDADE: TRAÇANDO CORPOGRAFIAS

Alguns já disseram que o corpo não mente.
Mais que isso, ele conta muitas estórias e em
cada uma delas há um sentido a descobrir.

LELOUP

A dimensão da corporeidade para os processos autoorganizativos e autoformativos suscita o nosso interesse em buscar novos saberes e práticas que transitem entre as diversas áreas do conhecimento e permitam a compreensão dos fundamentos epistemológico, ontológico e metodológico, contribuindo para os saberes da vida.

Atualmente, a educação tem exigido de todos nós, não só da comunidade escolar, mas também da sociedade em geral, um novo olhar para a vida. O cenário que hoje vivemos, de contradições, incertezas e conflitos, leva-nos à necessidade de desenvolver outra atitude perante o conhecimento. Falamos, então, da urgência de se construir um saber que seja capaz de transcender preconceitos e ressignificar identidades, permitindo que as pessoas partilhem experiências, histórias e conhecimentos. Concordamos com Assmann (2007, p. 34), quando afirma que “somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica”.

Para isso, é preciso sair da linearidade e buscar estratégias que possam contribuir para uma religação dos saberes, recorrendo às abordagens interdisciplinar (FAZENDA, 1994) e transdisciplinar (NICOLESCU, 1999). Partindo dessas premissas, percorremos diferentes campos conceituais para o desafio de desenvolver o tema do “Corpo à corporeidade: traçando corpografias”. Apoiando-nos nessas abordagens, destacamos as reflexões acerca da complementaridade tanto inter quanto trans, conforme segue:

[...] pretendemos destacar que a questão da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade não surge isolada de um movimento maior ou de uma mudança paradigmática da ciência. Na verdade, ambos os conceitos estão associados a algo muito mais amplo e profundo relacionado com a compreensão do funcionamento do real, além do processo de construção do conhecimento. Isso é assim porque nossa compreensão, como parte de um processo maior, nutre-se da vida, daquilo que se observa, que se escuta, que se lê, que se vê e que se pensa. (TORRES; PUJOL; MORAES, 2008, p.63).

O fato é que para corporalizar o espírito interdisciplinar e transdisciplinar precisamos enfrentar e superar inúmeros desafios conceituais para a conquista de uma educação que possa atender a sociedade multicultural e em movimento da qual fazemos parte. Essa realidade demanda a emergência de saberes e práticas pedagógicas mais significativas e articuladas a outras linguagens e a outros territórios do conhecimento.

Trazer a cartografia da corporeidade para realizar as articulações desses saberes configura-se como proposta deste estudo, que considera a pedagogia vivencial humanescente como parte integrante do processo de produção do conhecimento. Essa proposição articula a cartografia no sentido de mapear os registros vivenciais de uma corporeidade pensada, sentida e vivida. Para Assmann (2007), a corporeidade representa o centro da educação e o foco irradiante da vida, conjugando as vivências e as memórias para o processo educativo.

Ao estudar a pedagogia vivencial humanescente, Cavalcanti (2005) chama atenção para a metáfora da Teia da Corporeidade, buscando a implicabilidade dos sentimentos e das emoções que fazem brilhar a presença do Ser no mundo. Integram essa teia os fios da reflexividade autobiográfica, a ludicidade, a criatividade, a sensibilidade, a reflexividade vivencial e a recursividade humanescente.

Os fios da Teia da Corporeidade são fundamentais para a compreensão da prática educativa no território da formação humana, no sentido de fazer o ser luminescer na sua essência, ou seja, na sua humanescência, como uma maneira de ele irradiar a alegria de viver.

A tessitura da Teia vai se constituindo de forma a dar significado a uma paisagem de sentidos que vão se fortalecendo nas bases epistemológica e metodológica da corporeidade, tendo como suporte a reflexividade autobiográfica. Numa fiação tecida na arte de brincar, de criar e de sentir, os fios que tecem se constituem numa topografia marcada por saberes, despertando o prazer em produzir conhecimento. Nas bordas

laterais e inferior, vamos encontrar o fio da reflexividade vivencial, fortalecido pelas experiências cartografadas pelos saberes da existência. De acordo com Cavalcanti (2008, p. 2),

O processo de construção do conhecimento nesse sistema metafórico é realizado de modo espiralado, do interior para o exterior, indicando a nossa perspectiva recursiva – humanescente. Do humano para o humano.

Essa formação, na perspectiva de Morin (2003), considera o ser humano como uno, com múltiplas dimensões, tais como corporal, emocional e espiritual. O autor nos alerta, no entanto, para a necessidade de mudança de pensamento por parte dos educadores e educandos.

O relatório da UNESCO (DELORS *et al.*, 2006), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, volta-se essencialmente para o desenvolvimento humano, englobando espírito, corpo, Inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade, constituído pelos quatro pilares da educação, os quais assumem a função de condutores da educação vivencial: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Segundo Câmara (2005, p. 120), “é no ser que esses saberes se entrelaçam e ganham vida”, sendo importante destacar esses pilares na interface da corporeidade com a fonte dos saberes da vida.

Para tanto, os princípios da Pedagogia Vivencial, propostos por Byington (2004) recomendam a necessidade de considerar a ciência dos sentimentos para poder proporcionar a construção amorosa do saber, corroborando para agregar e ampliar os conceitos apresentados por Cavalcanti (2005) para uma educação humanescente.

Nas tessituras do processo vivencial da corporeidade e trilhando os caminhos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, transitamos pelo pensamento complexo (MORIN, 1999), pela visão sistêmica (MATURANA, 1997), pela descoberta do fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1992), pela beleza e estética (SCHILLER, 1991), pela abordagem ecossistêmica (MORAES, 2004), e pela humanescência (CAVALCANTI, 2004), os quais ampliam e possibilitam a compreensão de como fluímos de acordo com as nossas emoções e circunstâncias nas quais nos encontramos envolvidos num determinado campo energético, influenciando o processo formativo e autoformativo. Portanto, a compreensão dessas abordagens sinaliza para um novo saber

teórico-metodológico capaz de contribuir para um pensamento educacional pautado na corporeidade. Sendo assim, entre concordâncias e complementaridade as abordagens desses autores permitem ampliar e aprofundar o processo da nossa pesquisa e a produção do conhecimento.

Vale salientar a importante compreensão do processo autoformativo que se dá a partir das experiências vividas pelo aprendente, na contínua busca do conhecimento, nas interações que se constroem no encontro com o outro e na apropriação da sua história de vida. Nesse mesmo sentido, Pineau (2010, p. 103) argumenta que a autoformação

Corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder – torna-se sujeito – mas é também aplicá-la a si mesmo: torna-se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo particular, que podemos denominar de autorreferencial.

Existe, portanto, a necessidade de construir novas formas de aproximar esse sujeito aprendente da sua própria história, buscando a si mesmo não só como processo de encantamento pela vida, mas também como a possibilidade de aproximação com o conhecimento corporalizado. Nesse sentido, o espaço de diálogo com a corporeidade possibilita essa aproximação, defendida por Cavalcanti (2004, p. 4) como campo existencial das vivências, historicamente vividas pelo Ser corporalizado. Assim, ela se expressa através da motricidade, envolvendo a percepção, os sentidos, o pensamento, as emoções e a espiritualidade. Por meio dela, o ser humano torna-se capaz de compreender e fazer-se compreender. Ela religa o ser à vida, esclarecendo a sua condição não de ter, mas de ser um corpo que fala, age e é capaz de transformar realidades. A esse respeito, concordamos com Cavalcanti (2006) quando afirma a necessidade de inserir a corporeidade nas ciências da vida. Para ela,

Introduzir as noções de corporeidade e humanescência nos estudos que envolvem a vida humana, particularmente a educação, significa reconhecer a implicabilidade dos sentimentos e emoções que fazem brilhar a presença do Ser no mundo. A maior ou menor intensidade desse brilho depende da força interior que impulsiona o Ser para o autodesenvolvimento através da autotranscendência (CAVALCANTI, 2006, p. 7).

A corporeidade é, nesse sentido, compreendida como um campo energético onde o sujeito se expressa emocionalmente pelo movimento das emoções positivas para fazer contato e unificar a pessoa com o mundo exterior (PIERRAKOS, 1990). É também um processo constante de transformação, em que o humano passa por momentos de reconhecimento e reinvenção de si. A experiência perceptiva revela a profunda união corpo-espírito, experiência originária do homem como ser-no-mundo. (GONÇALVES, 1994). Esse autor defende que “ao se perceber como ser na experiência perceptiva – a experiência originária do homem como ser-no-mundo – revela a profunda união corpo-espírito” (GONÇALVES, 1994, p. 101).

Participando dessa discussão acerca dos estudos da corporeidade nesse novo paradigma, Assmann (1995, p. 68, grifo do autor) afirma:

Nossa corporeidade, em todos os seus aspectos, é criadora e fabuladora do “real”. No vasto campo das pesquisas sobre Cérebro, Mente e Corporeidade, foram, ao que parece os estudos sobre a visão, a audição, o sistema imunológico e a motricidade os que foram comprovando, com maior evidência, essa fabulosa criatividade dos corpos vivos. A auto-organização da nossa corporeidade instaura, desde o seu próprio substrato e por ensejo dos “insumos” de fora, “o seu mundo”.

O interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos vem ocorrendo desde o século XX e se configura como um movimento que diz respeito a mudanças paradigmáticas nos diversos campos do conhecimento. Estudiosos como Morin (1989), Prigogine (1996), Capra (2006), dentre outros, têm se aprofundado em propagar esses novos paradigmas nos diferentes campos de atuação do homem.

Capra (2006, p. 33) declara que “durante este século, a mudança do paradigma mecanicista para o ecológico tem ocorrido em diferentes formas e com diferentes velocidades nos vários campos científicos”. Não se trata de uma mudança uniforme. A perspectiva holística na ciência do século XX tornou-se conhecida como sistêmica, assim como a maneira como pensamos passou a ser sistêmica.

Nesse mesmo sentido, Moraes (2004, p. 158) traz na sua obra *Pensamento Eco-sistêmico* um novo conceito para esse novo paradigma que retrata “um pensamento mais integrado e integrador em relação à natureza e ao cosmo, no sentido de levá-lo a aprender a melhor respeitar a natureza e a vida”. Dessa forma, reconhecemos a importância do desvelar da corporeidade humana como condição fundante do Ser,

relacionando-se intimamente a essa nova forma de ser e agir no mundo. Essa é a principal condição para a autoformação do sujeito por toda a sua existência

Na compreensão desses novos paradigmas, transitar pelo território da corporeidade nos estimula a pensar sobre a complexa linguagem humana manifesta nos gestos, nas emoções, nos sentimentos e nos silêncios que o corpo evoca em sua motricidade. Entendemos, assim como Amorim (2008, p. 46), que “pensar 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”. Nesse sentido, a corporeidade revela-se nas sutilezas de um corpo, em uma topografia manifesta nas linguagens escritas e não escritas. Moraes (2004, p. 17) acrescenta: “é através da corporeidade que o ser humano indiviso se revela como tal e apresenta como manifestação do princípio da unidade que engloba a realidade”.

Com Leloup (2008) aprendemos que o corpo conta muitas histórias. É esse desvendar que impulsiona a pensarmos sobre a vida e o corpo, sobre o espaço-tempo das histórias nessa relação imbricada e tecida pelo sujeito e seu entorno. Para revelar a implicabilidade do Ser nas relações que são trançadas nos territórios individual e social do corpo, precisamos caminhar ao encontro de si. Esse encontro precisa ser consciente do trajeto que deseja percorrer. Conforme Joso (2003, p. 163),

Inicia com um projeto de conhecimento do que somos, do que pensamos, do que fazemos, do que valorizamos e do que desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o mundo; conhecimento de si nas suas diferentes modalidades de ser-no-mundo e de suas projeções.

Assim, vamos traçando uma cartografia corporalizada, na qual o processo autorreflexivo imprime em seu projeto vital as várias dimensões interiorizadas e constitutivas do sujeito, no corpo biogeográfico. Esse corpo pulsante se manifesta como território de construção de saberes, como sentido, como movimento, ressignificado, e como corpo de histórias, marcando e sendo marcado pelas histórias que vivencia.

Nesse cenário, o corpo passa a ter sentido como lugar em que o Ser manifesta sua autoterritorialidade, fazendo-se existir enquanto lugar de apropriação das experiências de vida e impressão de saberes. Esse território pessoal é, para Sodré (1988, p. 37),

O território do corpo, relacionado com o espaço pessoal, com o próprio corpo e o espaço adjacente – esta delimitação invisível do espaço que acompanha o indivíduo, sendo capaz de se expandir ou contrair-se de acordo com a situação.

Assim, a autoterritorialidade se compõe de um estar junto sensível, em que o ser aprendente constrói sua autonomia, numa espacialidade temporal, singular e plural, enquanto ser essencialmente corpóreo, ao expandir ou contrair, revelando-se numa corporeidade marcada por construtos, que são registrados na linha de tempo pelas experiências vividas. Esses conhecimentos vão simbolicamente se materializando e se constituindo em expressões que esboçam sentimentos e emoções que tornam indissociáveis os atos de conhecer, ser e conviver, fundamentais para a construção das aprendizagens. Conforme esclarece Cavalcanti (2004, p. 6),

O fenômeno da corporalização refere-se à manifestação corpórea da essência do Ser, de sua subjetividade, abrangendo toda expressividade humana que se concretiza pela via corporal. Corporalizar significa, portanto, tornar corpóreo, subjetivar corporalmente uma ideia, um sentimento, uma emoção, intencionalmente ou não.

Desse modo, esse espaço corporalizado se constitui em um lugar de viver experiências de aprendizagem, focado na corporeidade que vai além do corpo físico, território do objetivo e do subjetivo, e do lugar que dá sentido e significado a todas as possibilidades de conhecimentos que envolvem a vida humana.

É, portanto, nesse espaço de relações consigo e com o outro que o aprendente constrói o currículo vital, composto por conteúdos da sensibilidade, da reflexividade, da solidariedade, da autonomia e da competência, em que aprender a aprender é aprender para a vida. Esse entendimento é reforçado por Santin (1993, p. 67), quando diz: “a corporeidade humana precisa considerar a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis, o senso estético etc.”.

Nesse encontro, a corporeidade, território de relações, existe numa abundância de amplitude sobre a qual o corpo é pensado e vivido, não havendo como deixar de percebê-lo enquanto construto de marcas sociais, econômicas e culturais. Esse percurso

trançado pelo corpo vai se constituindo pelas diferentes possibilidades de relação das emoções e ignições de movimento, que vêm de fora e são internalizadas.

Ao se referir ao corpo, Merleau-Ponty, na obra de Greiner (2005), havia percebido que para compreender o fluxo de informação entre o interior e o exterior, entre informações biológicas e fenomenológicas, era necessário um estudo detalhado da corporeidade do conhecimento, da cognição e da experiência vivida. “Assim, a noção de corporeidade possuiria um sentido duplo, designando ao mesmo tempo estrutura vivida e contexto ou lugar de mecanismos cognitivos” (GREINER, 2005, p. 23). O diálogo demonstrado pelos autores corrobora inicialmente a discussão acerca da estrutura vivida. Esse corpo vive as suas emoções e registra suas histórias de conquistas, fracassos, medos, acolhimento e repulsa, intolerância e tolerância, algumas delas mapeadas, outras não, pela necessidade do encontro de si. Esse lugar, que é território também de descobertas, mas que precisa ser entendido com tal, necessita ser (re)visitado para ressignificar a sua relação consigo, com os outros e com o mundo.

Dessa forma, percebe-se cada vez mais a afinidade da corporeidade com o conhecimento, em que os processos auto-organizativos dialogam com as linguagens significativas. Assmann (2007, p. 28) reitera a importância da corporeidade como essencial ao processo do conhecimento quando nos diz que “os processos cognitivos e os processos vitais finalmente descobrem seu encontro, desde sempre marcado, em pleno coração do que a vida é, enquanto processo auto-organizativo”.

Para Maturana e Varela (1995), os sistemas vivos são entidades autônomas. Apesar de eles dependerem de um meio para sua existência, os seres vivos têm capacidade de se auto-organizarem, o que é denominado de autopoiese. Maturana e Varela (1995, p. 52) esclarecem:

Quando falamos dos seres vivos já estamos supondo que há algo em comum entre eles, do contrário não os colocaríamos na mesma classe que designamos com o termo “vivo” [...] nossa proposta é que os seres vivos se caracterizam por –literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de organização autopoietica.

Assim, esse conhecimento do que a vida é emerge a partir da interatividade de significados e está conectado aos sentimentos e emoções dos quais o aprendiz necessitará para viver/conviver no desenvolvimento de suas potencialidades e autonomia, sendo capazes de compreender a finalidade de sua própria existência, o reconhecimento de sua história e de seu corpo. “Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade, em permanente interação” (BARBIER, 2004, p. 98).

Para dar sentido à corporeidade na educação, como proposta vivencial na construção do conhecimento em aprendizagens, conforme Assmann (1998, p. 18),

O cerne do processo pedagógico deve ser localizado nas experiências do prazer de estar conhecendo, ou seja, deve ser visto nas experiências de aprendizagem que são vividas como algo que faz sentido e é humanamente gostoso.

Considerando essa perspectiva, o sentido dado ao conhecimento corporalizado permite-nos viajar pelas diversas áreas do conhecimento numa ecologia dos saberes. São transitações que nos levam ao mundo do imaginário, dos significados e dos sentidos. De acordo com Santos (2004), a expressão ecologia dos saberes refere-se à existência de conhecimentos plurais à importância do diálogo entre saber científico e humanístico.

Pensar esse diálogo exige a necessidade premente de um ambiente pedagógico lúdico e de uma proposta educativa para que a aprendizagem se constitua num processo criativo, tarefa indispensável como aliada para a construção de caminhos em que o conhecimento possa ser degustado, provocando prazer ao paladar do aprendente.

Assim, a intrínseca relação que se dá em um ambiente prazeroso que impulsiona a descoberta do sujeito aprendente com a sua corporeidade, o território de si, imbrica as teias relacionais do Ser no mundo. Moraes (2008, p. 19) apresenta essa teia relacional expressando:

A beleza da vida está em compartilhar experiências, alegria, afetividade, cuidados, carinho, emoções, intuições e afetos; em facilitar a caminhada do outro, em nutrir-se e alegrar-se com as suas conquistas e as do outro, em aprender a se relacionar para que se possa celebrar a vida, aprender a dançar com ela, alegria, encantamento, beleza, liberdade e dignidade.

Dessa maneira, o processo de corporalizar a prática educativa deve ser revestido de dialogicidade amorosa entre os sujeitos, permitindo a reflexividade (auto e hítero) biográfica e harmonizando os processos de aprendizagem, como processo socializador formativo e autoformativo.

2.2 DO HUMANO À HUMANESCÊNCIA

Somos humanos, não temos dúvida disso, mas a necessidade de estarmos sempre buscando entender como exercitarmos nossas atividades humanas parece florescer tanto no campo das ciências humanas quanto das biológicas e das ciências sociais, talvez pela complexidade que esses questionamentos suscitam.

Segundo Morin (2007, p. 32), “a hominização é uma aventura começada, ao que atualmente parece, há sete milhões de anos. Ela é descontínua pela aparição de novas espécies – *habilis, erectus, neandertal, sapiens*”. A hominização é descontínua na sua dialógica entre o desenvolvimento e os processos ao longo dos quais aparece a linguagem propriamente humana.

Nesse sentido, a linguagem passa a ter fundamental importância para se estabelecerem relações da cultura com a sociedade humana, o que permite aprender e conhecer fora de seus imperativos e de suas normas (MORIN, 2007). De acordo com Morin (2007, p. 36), “a cultura é o que permite aprender e conhecer, mas também o que impede de aprender e de conhecer fora de seus imperativos e das suas normas”.

Reforçando os argumentos acima, Maturana e Yáñez (2009, p. 73) confirmam que “somente nós, seres humanos, como seres que existimos no linguajear, podemos fazer a nós mesmo perguntas que se respondem com explicações que, como fluxos de linguajear, ocorrem na realização de nosso viver humano [...]. Portanto, a linguagem se entrelaça com o biológico, o cultural e o social. “A linguagem é uma parte da totalidade humana” (MORIN, 2007, p. 37).

Ao articularmos a linguagem ao nosso viver cotidiano, vamos percebendo que nosso fazer/conviver dá-se pelo uso da linguagem, o que permite emergir o espírito humano, inerente a toda organização social e necessário a todas as operações cognitivas e práticas do Ser.

Como fazemos, por que fazemos e quando fazemos são questões intrínsecas à nossa dinâmica cultural na contínua geração de mundos dos quais fazemos parte. Conforme Maturana e Yañez (2009, p. 19), “nós seres humanos existimos assim num

presente cambiante contínuo em que passado e futuro são modos de viver o contínuo presente cambiante que se vive”. No entanto, cada povo tem sua história, sua língua e suas especificidades. Morin (2007, p.59) acrescenta que “todos os seres humanos têm em comum os traços que fazem a humanidade da humanidade: uma individualidade e uma inteligência de novo tipo [...].”

Assim, nosso viver e conviver se dá com o outro, somos seres individuais e coletivos ao mesmo tempo. Os espaços das crenças, das ideias, dos saberes e dos mitos são lugares de pertencimento. Esses lugares comuns de convivência são espaços culturais.

Segundo Mariotti (2000, p. 27), “precisamos do outro desde que nascemos: é ele quem confirma a nossa existência e a recíproca é verdadeira [...].” Contudo, como se dá essa interação? Maturana e Yáñez (2009, p. 75) explicam que “o sistema nervoso não interage com o meio; o organismo, sim”. A dinâmica de interações dos organismos com o meio tem como resultado mudanças estruturais entre sistema nervoso, organismo e meio para a conservação do modo de viver do organismo. Maturana e Yáñez (2009, p. 77) consideram que,

[...] assim como em todos os animais, nosso viver relacional surge em cada instante como um fluir de correlações senso\efetoras determinado por nossa corporalidade nesse instante e pelo modo como nos movemos no mundo que surge em cada instante na realização de nosso viver em coordenações de coordenações condutuais consensuais.

Nessa perspectiva, a corporalidade é determinante para o fluir do viver relacional por meio da linguagem e da cultura.

Morin (2007, p. 35) entende que “o aparecimento da cultura opera mudança de órbita na evolução. [...] são as culturas que se tornam evolutivas, por inovações, absorção do aprendido, reorganizações; [...].” No seio das culturas e das sociedades, os indivíduos evoluirão mental, psicológica e afetivamente. Essa evolução da cultura com e por meio da linguagem fará emergir, do cérebro humano, o espírito.

Porém, quando esse Ser percebe-se humano, diferente de outros animais? O questionamento ajuda a refletir sobre a matriz biológico-cultural da existência humana

(MATURANA, 2009). A teoria evolucionista nos fala de uma origem evolutiva da linhagem de primatas bípedes. Para Maturana e Yañez (2009, p. 115),

O humano se originou com o viver *Homo sapiens-amans amans* na conservação do linguajar e do conversar como um conviver em mundos consensuais [...] ao propor a denominação *Homo sapiens amans amans* para nos referirmos a nossa linhagem, queremos indicar que pensamos que o humano surgiu e pôde surgir somente com uma linhagem cultural na intimidade da conservação transgeneracional sistêmica de um conviver em mundos consensuais [...].

Nesse sentido, o espaço em que as interações se dão, nesse viver e conviver, são essenciais para compreendermos nosso devir evolutivo. Isso se dá a partir das experiências que vivenciamos nas redes de relações que construímos durante nosso existir, ao abrirmos caminhos para refletirmos sobre nossas atividades humanas e ao mesmo tempo para tomarmos consciência de nosso viver biológico-cultural.

A consciência de nosso viver biológico-cultural permite-nos indagar sobre a justaposição da trindade humana indivíduo\sociedade\espécie, estabelecendo as conexões em que esses termos dialogam e são complementares. Conforme Morin (2007, p. 52), “as interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroagindo sobre a cultura e sobre os indivíduos, torna-os propriamente humanos”.

Ao refletirmos sobre nossas atividades humanas, vamos percebendo nossas finalidades individuais que se desenvolveram ao longo da história: felicidade, amor, bem-estar, ação, conhecimento, entre outras. A consciência alerta para o mundo em que vivemos e nos aponta o caminho a seguir.

Essa decisão de reconhecimento do outro e de si, no outro, é um diálogo existencial que expressa a construção de um mundo comum, um mundo humano. (FREIRE, 1997). Partindo desse entendimento, é chegado o momento de pensarmos uma educação que verdadeiramente se comprometa na formação do ser.

2.3 DO LÚDICO À LUDOPOIESE: DESCOBRINDO TERRITÓRIOS DA ALEGRIA.

Ao nos descobrirmos seres brincantes desde nossa mais tenra idade, vamos percebendo sua importância para a vida e suas manifestações como territórios vitais, expressos na simplicidade, leveza e beleza do brincar cartografados em cada impulso desse fenômeno. Para Winnicot (1975, p.63) “é a brincadeira que é universal e que própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais [...].” Com esse entendimento, o autor fala da importância do brincar, para o desenvolvimento humano.

Mas antes de adentrar a qualquer outra discussão buscamos apresentar a origem e significado da palavra “ludus” e dizer que é de origem latina e significa “jogos” e “brincar”. As atividades lúdicas faziam parte da vida do ser humano, em especial, da vida da criança desde o início da humanidade. Os povos da Antiguidade acreditavam que o desenvolvimento integral do ser humano pressupunha o brincar. Aristóteles classificou o homem em três aspectos: *homo sapiens* (o que conhece e aprende), *homo faber* (o que faz e produz) e o *homo ludens* (o que brinca e cria). Em nenhum momento, ele sobrepujou o outro como mais importante ou mais significativo, mas os considerava indissolúveis.

Para Huizinga (2005) o *ludens* se verifica tanto na vida humana como animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos. Com esse entendimento o autor intensifica a importância do *homo ludens* e acrescenta “que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (2005, p.1). A aproximação de Huizinga com a França fez com que utilize o termo civilização com sentido de cultura. Apesar de relacionar o jogo a cultura, Huizinga procura mostrar que o mesmo antecede a cultura, já que a atividade lúdica entre os animais nasce primeiro do que entre os homens.

Outros teóricos discutem o jogo com perspectivas diferentes. Caillois (1990) faz referências em sua obra “Os Jogos e os Homens” as teses que se contradizem da função social dos jogos, apresentando a de Giraudox em que os jogos são apresentados como degradações das atividades dos adultos e a de Huizinga em que o espírito do jogo está na origem de fecundas convenções que permitem o desenvolvimento da cultura. Duvignaud (1997) concorda com Huizinga quanto a importância do jogo para as

civilizações, mas alarga sua concepção de jogo para uma atividade livre, sem regras. Em cada cultura o jogo é designável de forma diferenciada.

Em algumas culturas atribuir valor aos jogos não era comum, pois eram tidos por simples e insignificantes diversões infantis (CAILLOIS 1990). Aos poucos os jogos vão se configurando em muitas culturas para fomentar hábitos, criar traços morais e intelectuais.

Em seus estudos Duvignaud (1997) argumenta que existe uma ambiguidade entre o que a cultura determina como valores, obrigações e prescrições e os desafios que o jogo impõe ao questionar os próprios princípios das estruturas estabelecidas. O autor acredita que Caillois percebeu essa ambiguidade estruturando em quatro formas todo o sentido da atividade lúdica.

Assim as posturas básicas que compõe um jogo, são estruturados de acordo com as circunstâncias que as define por Caillois (1990) em: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*, representando respectivamente a competição, sorte, simulação e vertigem.

No princípio do *Agôn* a competição exige público. O jogador é obrigado a jogar o melhor possível, esforçando-se o máximo para conseguir a vitória, se cria artificialmente oportunidades iguais. Assim o “*agôn* apresenta-se como forma pura de mérito pessoal” (CAILLOIS, 1990, p. 35). Outro princípio é definido pelo autor—*Alea*, que são jogos de apostas, em que a sorte é seu princípio fundante. Também coloca os indivíduos em pé de igualdade, abolindo superioridades naturais. Já a *Mimicry* encontram-se as fantasias, na encarnação de um personagem ilusório. Caillois enfatiza que “fazer crer a si próprio ou a fazer aos outros crer que é outra pessoa” (1990, p.39). E o último, *Ilinx* é um tipo de jogo que associa aqueles que buscam destruir por um instante a estabilidade da percepção e infligir a consciência lúdica uma espécie de voluptuoso pânico.

Essa classificação aponta as características sociais e a dimensão humana do jogo. E é dessa perspectiva que nós educadores-pesquisadores que compomos a BACOR/UFRN temos nos aproximado, através dos estudos da corporeidade, para aprofundar o fenômeno da ludicidade humana.

Para Pires (2002, p. 29) “o fenômeno lúdico no contexto de uma teoria da corporeidade tem uma relação intrínseca com os processos elevados do desenvolvimento humano, como a auto-realização e auto-transcendência”. Esse, portanto, parece ser preocupação nos estudos da BACOR, buscar evidências que

possam nos ajudar a compreender o complexo desenvolvimento humano como totalidade ontológica, do Ser brincante.

As experiências lúdicas nos Ateliês de pesquisa da BACOR têm demonstrado que é fundamental resgatar essa capacidade humana, principalmente no adulto. Para Amorim (2010) investir na formação partindo do próprio sujeito e de sua vivência, possibilita desenvolver ao mesmo tempo as capacidades intrapessoais e interpessoais, resgatando a ludicidade, a sensibilidade, a criatividade e a reflexividade vivencial como dimensão humana.

Lorenz (1986, p. 63) acrescenta que “o homem só se torna completamente humano quando brinca”. Com essa afirmação, o autor quer nos falar da espontaneidade que o brincar evoca. A liberdade, a autonomia, a beleza e a sensibilidade fazem nossa corporeidade dar novos sentidos ao viver. Esses aspectos nos permite constatar que “a corporeidade é reflexo da própria autonomia do ser humano” (PIRES, 2002, p.24).

Por muito tempo os adultos consideravam que o brincar era coisa de criança, e que ao se inserir no contexto da brincadeira, ele também se infantilizava. Santin (1994) argumenta que na maioria das vezes o próprio adulto comprehende o seu período de vida, a ‘adultez’, como período principal da vida, sendo reservado a infância como período preparatório. Assim, o mundo do brinquedo é a paisagem que se confunde com a infância, e o trabalho é o lugar próprio do adulto.

Os estudos, portanto, vêm demonstrando a importância do lúdico no processo de formação e autoformação. No caso da BACOR os estudos sobre a ludicidade aliado a discussão epistemológica da corporeidade em uma abordagem transdisciplinar traz para o ambiente vivencial o Jogo de Areia como estratégia no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Cavalcanti (2008, p.1) “resgatar o importante papel da ludicidade, em particular na vida dos adultos que são educadores, abre perspectivas para que o lúdico retome o seu espaço de ser na escola e em todas as instituições educativas”.

Ao observamos o contexto atual das escolas principalmente nas práticas pedagógicas percebemos que elas vão reduzindo o espaço da brincadeira. Algumas argumentam que é uma forma de protegê-las, pois as brincadeiras podem machucá-las ou causar comportamentos agressivos entre elas. Outras restringem o espaço das brincadeiras ao pátio vazio de brinquedos e de interesses. Se para as crianças o espaço da brincadeira está sendo reduzido, imagine entre os adultos. Pinheiro (2010, p. 181)

acredita que “um dos entraves do reconhecimento da ludicidade na reflexividade do educador é a concepção dualista corpo/mente na formação acadêmica”.

Para Winnicot (1975, p. 79) “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”. Nesta perspectiva, trazemos para brincar no território da alegria, o Jogo de Areia, estratégia vivencial no processo de ensino e aprendizagem, aliado aos fios da metáfora da Teia da corporeidade e experienciados por meio da Pedagogia Vivencial Humanescente que ajudam a compor um cenário de fruição e de novas experientialidades.

O Jogo de Areia é uma técnica não verbal desenvolvida por Dora Kalff, analista suíça, formada no Instituto C. G. Jung em Zurique, com o propósito de aplicação no psicodiagnóstico e na psicoterapia. No Jogo de Areia há uma proposta de trabalho em que as pessoas constroem cenários com miniaturas em uma caixa com areia. Destacamos a importância do uso dessa estratégia como ambiente cognitivo, propício ao desenvolvimento de uma pedagogia vivencial na qual a construção do conhecimento envolve as dimensões transpessoais e transculturais do sujeito aprendente.

Nas vivências ludopoiéticas com o Jogo de Areia, é possível verificar que emerge do sujeito um sentimento profundo, autêntico e poético, guiados pela alegria e emoção expressos em sua corporeidade. Segundo Barbosa e Bulcão (2004, p.4), Bachelard fala pela primeira vez na obra *A Poética do Espaço*, numa fenomenologia da imaginação e diz que esta consistiria “[...] num estudo do fenômeno da imagem poética no momento que emerge na consciência como produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade” Assim, é possível perceber naquele que vivencia o Jogo de Areia a aproximação consciente do ser existencial, que se dá pelo envolvimento de todas as dimensões da vida: corpo, natureza, sociedade, ideia, imagem, emoção, palavra e comportamento (BYINGTON, 2004).

Nesse sentido, podemos dizer que se trata de uma abordagem transdisciplinar que permite aos aprendentes liberdade de criação no envolvimento criativo, sensível e reflexivo com o Jogo de Areia. Corroborando com o nosso pensamento, Cavalcanti (2010, p. 40) enfatiza que “a abordagem transdisciplinar para o Jogo de Areia parte dos estudos da Corporeidade (CAVALCANTI, 2008) que associa à Teoria da Autopoiese (MATURANA, VARELA, 1997) e a Teoria dos Arquétipos (JUNG, 1991)”.

Em nosso estudo, o laboratório vivencial se deu no ambiente da formação de professores, em que os participantes se descobriram como seres brincantes, percebendo o quanto o brincar é formativo e autoformativo.

As primeiras experiências com o Jogo de Areia no campo educacional, podem gerar certa estranheza pela maneira descontraída do educando lidar com a construção de novos saberes. O fato de sentar no chão utilizando brinquedos em miniaturas foi um aspecto que nos chamou atenção. Aos poucos os participantes foram percebendo sua importância e a alegria que causava aquele ambiente de criatividade, beleza e de encantamento. Conforme Huizinga (1993) discute, para se jogar é necessário que o jogo apresente características de liberdade, atividade temporária com orientação própria. Essa liberdade, característica do jogo, deixava-os a vontade para fluir no ambiente da formação. De certa maneira, nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996).

Essa experiência lúdica na vida de professores em formação transforma-se em atividade do cotidiano da vida, e “é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de exercitar que reside a própria essência e a característica do jogo” (HUIZINGA, 2005, p.5). Começam assim a conferir sentido as suas ações, o prazer provocado pelo jogo transforma-os em seres reflexivos, sensíveis e criativos.

Ao produzir sua própria alegria no encontro com a ludicidade, ele se autoproduz, e a esse fenômeno chamamos de ludopoiese (CAVALCANTI, 2008, 2010). Segundo a autora essa alegria de viver com plenitude e beleza, própria da energia humana, alimenta a própria fonte e ao mesmo tempo expande luminosidade para todos os seres em sua volta” (CAVALCANTI,2010).

Nesse contexto, o estado pleno de ludicidade, em que se dá a autoconstrução foi reconhecido como fenômeno da ludopoiese, por se tratar de uma atividade humana que o Ser se autoproduz, alcançado pelo processo autopoietico. Dessa forma, aliada aos estudos epistemológicos da corporeidade a ludopoiese, aqui entendida como um sistema passa a ter da BACOR uma atenção em seus estudos, representada metaforicamente por uma flor, inspirada na Flor do lazer de Joffre Dumazidier (1975). A flor da ludopoiese tem em sua formação uma propriedade específica para cada fenômeno da experencialidade humana.

Aos poucos vamos constituindo um cenário de interlocução que vai sendo tecido na corporeidade, como processo que orienta nosso caminhar epistemológico. O fenômeno da ludopoiense é gerado pelos princípios ludopoiéticos da: autotelia, autoterritorialidade, autoconectividade, autovalia e autofruição (CAVALCANTI, 2010).

Os fenômenos da ludopoiense podem ser observados de maneira indissociável, onde pode sobressair uma ou outra pétala da flor, a contar da intenção ou finalidade que o ser humano tem ao querer realizar uma ação lúdica; na demarcação e sentido de pertencimento em um determinado lugar ou território; na interação do individuo consigo e com o outro; no valor que o mesmo atribui a uma ação ou pessoa no mundo e ao se permitir se envolver e fluir no campo energético e vibracional criados no território da alegria de viver a vida.

Jogo de Areia Esse entendimento tem levado educadores-pesquisadores a se apropriar de uma abordagem metodológica que focalize a experencialidade humana, constituindo em cada laboratório vivencial esse espaço de construção.

2.4 TERRITÓRIO E AUTOTERRITORIALIDADE NUMA DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO HUMANESCENTE

A Geografia ao longo de sua história foi demarcada por várias concepções que construíram sua trajetória no tempo-histórico. Essas concepções colaboraram para a compreensão dessa área, trabalhando conteúdos e conceitos-chave diversos. Dentre elas, encontramos: a Geografia Tradicional, a Teorética-quantitativa, a Crítica e, dos anos 1970 em diante, a Geografia Cultural-Humanística.

Essa área do conhecimento, que se revelava em mais uma ciência do humano, nem sempre foi compreendida como tal, sendo consolidada a partir de perspectivas tradicionais que priorizavam os conceitos de área e região, os quais estavam presentes na realidade do homem, mas desvinculados deles. Assim, a Geografia estava focada num positivismo que a fragmentava e a direcionava para o atendimento das necessidades do Estado.

Para a Geografia Quantitativa, cuja linguagem é a matemática, caracteriza-se como a ciência das relações e inter-relações espaciais. Nela, o espaço tornou-se um

conceito-chave, levando alguns teóricos a considerá-la uma ciência espacial. No entanto, a concepção de território, em contraposição, não é valorizada. Ela é vazia de significados políticos.

Já a corrente da Geografia Crítica ou Radical tem o espaço como conceito-chave. Essa abordagem geográfica está vinculada às relações sociais de produção, sendo o *locus* da reprodução da sociedade. A Geografia Crítica se posiciona contra a Geografia dita Quantitativa, pois considera que essa tendência inova na forma, mas que a sua base explicativa continua a mesma.

O pensamento Geográfico Humanístico e Cultural traz uma nova concepção da Geografia, que ressignifica os conceitos essenciais: a paisagem, o território, o lugar e o espaço. Estes deixam de ser conceitos essencialmente espaciais para serem compreendidos como espaços do vivido.

Na contemporaneidade, o espaço geográfico é visto como relação de sentimentos espaciais dos indivíduos, construído a partir de suas vivências e experiências, em que cada indivíduo tem a sua maneira de apreendê-lo. É um conhecimento que faz parte do humano e por isso a sua centralidade está na concepção humanística.

A Geografia Humanística está calcada na subjetividade, na experiência vivida pelo indivíduo, pelos grupos sociais, na intuição, nos sentimentos e no espaço vivido. Privilegia uma singularidade que busca ser compreendida e não apenas explicada, aspecto necessário para a inteligibilidade do mundo real. Sob esse ponto de vista, Gomes (2000, p. 306-307) considera:

[...] Há os que aceitam uma subjetivação deliberada dos processos cognitivos e aqueles que a refutam. Mas, o que é mais importante para a Geografia, o espaço, é considerado ao mesmo tempo como o resultado concreto de um processo histórico, e nesse sentido ele possui uma dimensão real e física, ou como uma construção simbólica que associa sentido e ideia.

Assim, o espaço geográfico numa perspectiva humanística é apreendido como uma construção simbólica de movimento. Dentro desse cenário amplo que é o espaço

geográfico, aprofundaremos nesse percurso conceitual apenas as categorias território e territorialidade, por estarem focadas no trabalho.

O espaço geográfico é historicamente produzido, resultado da relação que os homens estabelecem com a natureza, através do trabalho, na qual transferem a sua cultura. Essa relação, juntamente com o processo histórico e econômico, além das contradições e dos conflitos sociais e culturais, as condições físicas e naturais de uma sociedade específica, gera o seu território. Para Suertegary (2004, p. 196), o espaço é então decomposto e recomposto a partir de um filtro que indica nosso interesse/preocupação explicativa.

A partir dos anos 1990, a geografia se refaz para atender aos novos paradigmas. Há uma preocupação em que o aprendente deve compreender o mundo na medida em que se comprehende nele, bem como na medida em que se comprehendendo torna-se sujeito, não só do processo de conhecimento, mas também de transformação desse mesmo mundo, construindo sua prática como indivíduo e/ou como grupo (SUERTEGARY, 2004).

Nesse sentido, cartografando a vida na e a partir de diferentes concepções, a Geografia tem buscado estabelecer as diversas interações na construção dos conhecimentos, colaborando com a elucidação do corpo enquanto um território, lugar de aprendizagem, que possui uma territorialidade, ou seja, que dialoga com outros corpos, que é poder, é um bem social e se constitui por meio das relações. Corroboram esse entendimento Maturana e Yáñez (2009, p. 83), ao dizerem:

Enfim, nós, seres humanos, existimos nos mundos que geramos em nossas coordenações de fazeres e emoções de modo que nossas emoções continuamente constituem o fundamento e o caráter relacional de nosso viver ou conviver conosco mesmos e com os outros.

Podemos, assim, dizer que a Geografia amplia a visão de mundo dos sujeitos aprendentes por ser uma ciência que permite um aprofundamento dessas relações que definem o mundo e os lugares. Ela proporciona ao indivíduo interpretar a realidade concreta em que vive, organizando a sua própria experiência, “escrevendo seu ‘catálogo de memórias’ dialogando com as linhas finas da imagem e da imaginação que alimenta a condição humana” (DANTAS, 2004, p. 251).

Assim, nesse estudo, fomos buscar em um dos conceitos amplamente discutidos na geografia – o território – sua gênese e os conceitos que o constituem como categoria geográfica, construindo uma interface com a corporeidade e as histórias de vida em formação.

O conceito de território tem a sua origem nos estudos biológicos do século XVIII. Na sua primeira definição, é a área onde vivem as espécies e onde as suas funções vitais são desenvolvidas ao longo do seu crescimento. Esse pensamento se fortalece nos PCN “Mediante estudos comportamentais, Augusto Comte incorporou a categoria de território aos estudos da sociedade como categoria fundamental [...]. Diante desse estudo, o conceito de território foi absorvido aos estudos geográficos como categoria principal para a análise geográfica (BRASIL, 1997, 27).

Atualmente, pode-se entender o território sob as seguintes perspectivas teóricas: uma político-econômica e outra simbólico-afetiva. Nessa última, o território é o espaço das experiências vividas, em que as relações entre os atores e destes com a natureza são permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares. A esse sentimento de pertencimento, elo afetivo entre a pessoa e o lugar, Tuan (1990) conceitua de Topofilia, já que este é difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal. O território é expressão de um estar junto sensível (MESQUITA, 1995).

Assim, a ideia do território é colocada no contexto deste trabalho, ampliando as relações que se estabelecem nos espaços social e pessoal simbolicamente construídos pelo sujeito em sua história de vida, vendo o corpo como lócus desse processo. Sodré (1988) apresenta uma classificação de território, definindo-o como: Território público; Território da casa ou privado; Território interacional e Território do corpo.

Portanto, reconhecer o corpo como território de descoberta de si, a essa consciência real, funda-se na autonomia autôs: o si mesmo, no estar centrado em si mesmo e não ao saber dos eventos ou dos outros, embora com eles relacionados. (MESQUITA, 1995). Conceituamos esse processo como autoterritorialidade. Neste trabalho, o termo autoterritorialidade é compreendido como pertencimento, num espaço/tempo vivido com autonomia e independência, como forma de ser e estar no mundo, na perspectiva da corporeidade. Esse espaço/tempo é um lugar de encontro com sua inteireza ontológica, da escuta e do terreno das ideias objetivas e subjetivas do ser numa dimensão temporal. Morin (2008, p. 318-319) afirma:

O importante é a afirmação ontológica distinta, única privilegiada de si, para si que caracteriza todo ser vivo. [...]. Essa afirmação comporta, necessariamente a defesa da identidade (auto mesmo), que supõe, necessariamente, a distinção do si e do não no externo (imunologia).

Na abordagem da Geografia Humanista, o território tem o significado de suporte para vivências, as ações humanas cotidianas, considerando as dimensões subjetivas. Assim, território é o espaço em que o sujeito reflete sobre o seu significado no mundo, revê sua postura diante do outro e vivencia uma ressignificação de si. Para Delory-Momberger (2008, p. 103), “[...] essa geografia pessoal é o espaço significado para explorar o ‘mundo interior’ do espaço exterior. Assim, ele experiencia o processo de reconstruir-se, de reorganizar-se”.

A esse entendimento, Maturana (2009) enfatiza que nós, seres vivos, existimos no fluir do impermanente, na contínua transformação de nossa corporalidade em torno da conservação de uma identidade relacional que também pode estar num fluxo de contínua mudança.

Trazer o corpo-território, lugar da vida e da experiência de sua corporeidade, para o centro da discussão do processo educativo requer, como afirma Cavalcanti (2004, p. 1), “uma redescoberta do verdadeiro sentido da educação, poeticamente cantando, dançando, jogando [...]”. Uma educação corporalizada pode contribuir para uma prática educativa como possibilidade de conhecer e de viver uma geografia do território vivo que se insere num novo paradigma que é integrador, complexo e sistêmico. Nesse sentido, a relação com o corpo constitui-se indispensável aos processos de formação e criação coletiva, pilar incontestável ao conhecimento (RUGIRA, 2008).

Portanto, para a construção dessa nova paisagem em que esse corpo-território se insere, o ambiente educacional é importante para fazer uso de novas linguagens, valorizando as leituras objetivas e subjetivas do mundo. Essas linguagens cartográficas, textuais, corporais, cênicas, iconográficas e orais (BRASIL, 1997) tecem uma rede de relações que ajudam a fundamentar os pensamentos inter e transdisciplinar, teorias que emergem no campo das ciências naturais e humanas (MORAES, 2008).

A superação da fragmentação do conhecimento disciplinar é um aspecto fundamental para as condições da emergência da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Conforme argumenta Nicolescu (2000), a transdisciplinaridade não é uma hiper disciplina ou uma nova disciplina, embora dela se alimente. Para ele, a inter-

e a transdisciplinaridade são duas flechas de um mesmo arco, que é o arco do conhecimento. Segundo Dantas (2004, p. 238),

a geografia talvez seja o saber que mais vivencia a experiência de poder tecer um conhecimento ancorado na interface dos outros saberes, mesmo que tenha negligenciado uma formulação epistemológica consistente sobre isso.

É essencial se pensar que o ensino e a aprendizagem requerem um entendimento teórico que passa necessariamente sobre o método, facilitando os processos das dimensões epistemológicas e ontológicas. Portanto, para que a aprendizagem de fato aconteça, temos que facilitar a emergência das emoções, dos sentimentos, da afetividade nos processos de construção do conhecimento e do encantamento da educação ao mesmo tempo. Para Assmann (2007, p. 29):

A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social. [...]. Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer.

Nesse sentido, a educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade (ASSMANN, 2007, p. 26). Para tanto, aprender novas práticas pedagógicas por si só não basta, elas precisam ser vividas, corporalizadas. O conhecimento corporalizado passa a ter sentido, enquanto que o aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver passam a fazer parte do conteúdo de vida. Para Delors *et al* (2006, p. 99), “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”.

Esse entendimento é reforçado por Maturana (*apud* MORAES, 2004, p. 67) quando nos diz: “educar é configurar um espaço de convivência, é criar circunstâncias que permitam o enriquecimento da capacidade de ação e reflexão do ser aprendente”. Precisamos transformar a escola em um espaço de prazer, de sentimentos, de relações,

de histórias de vida, um espaço em que o aprendente possa construir experiências que tenham sentido e significado para a vida.

Assim, surge a Educação Vivencial Humanescente, a qual revitaliza os espaços de aprendizagem para o resgate da alegria e do prazer em aprender e ajuda a desenvolver as aprendizagens da religação, da complexidade e do amor, fundamentais para a vida (MORAES, 2004). Tal concepção pedagógica exigirá dos educadores uma atitude amorosa diante de sua tarefa educativa, envolvendo toda sua emoção e criatividade existencial para transformar conteúdos objetivos em vivências corporalizadas (CAVALCANTI, 2000, p. 7).

Embora a proposta da Educação Vivencial Humanescente seja recente, não podemos esquecer-nos de remeter seus princípios teóricos a um tempo histórico em que muitos estudiosos e pesquisadores, das mais diversas áreas do conhecimento, filósofos, psicólogos, sociólogos e pedagogos, manifestavam o interesse em produzir uma educação libertadora, lúdica e promotora da autonomia. Podemos então perceber que, desde a antiguidade, os filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles já investiam esforços em pensar a educação.

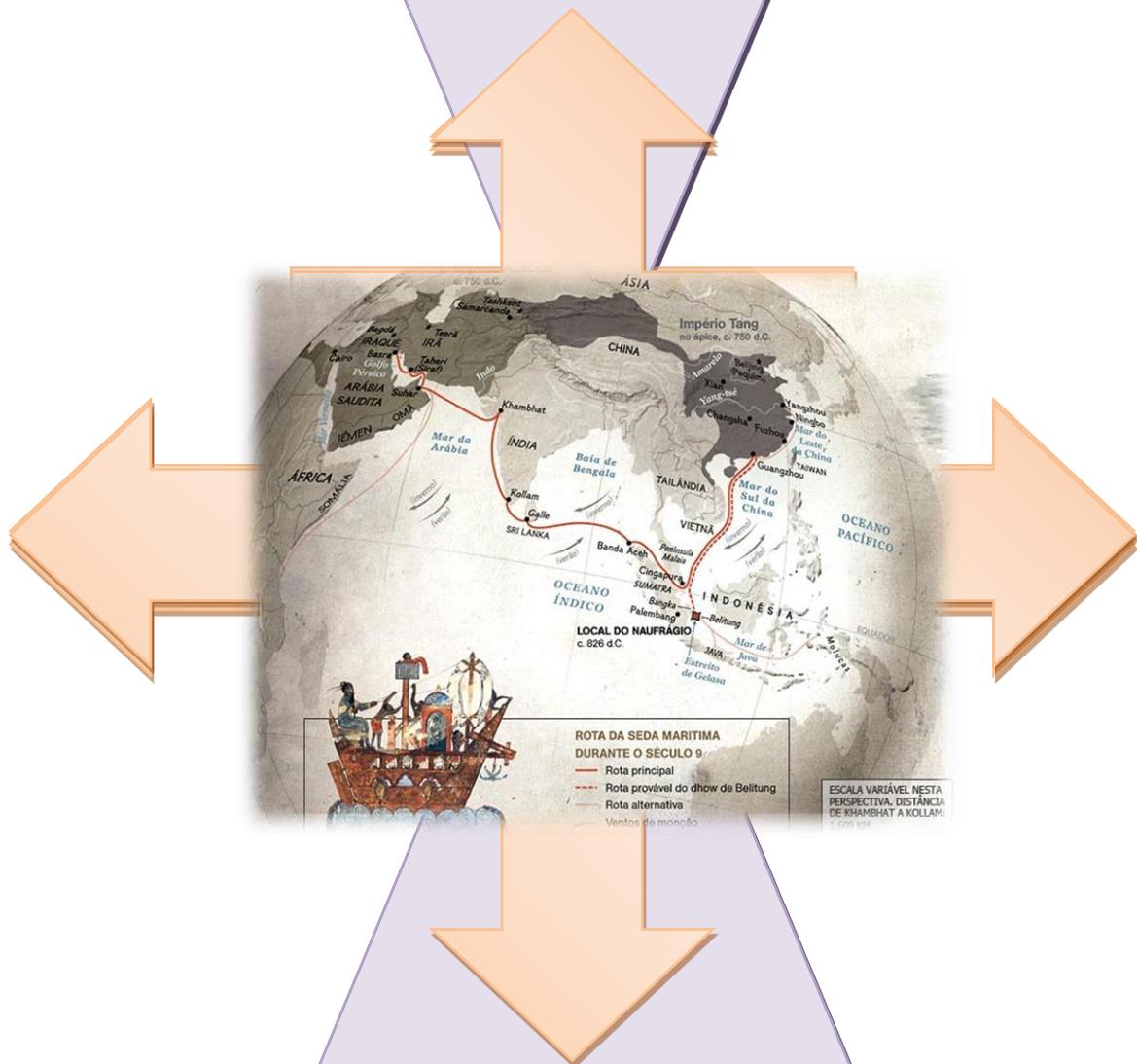
No século XVIII, nomes significativos como Rousseau deram sua contribuição ao pensamento pedagógico, pregando a substituição da memorização e da repetição do conteúdo pela experiência. Nos séculos subjacentes, outros nomes foram surgindo, como John Dewey, Carl Rogers, Paulo Freire, entre outros. Todos tinham na experiência, na curiosidade, na investigação, na criticidade e na afetividade a razão para que o conhecimento se transformasse em experiências de aprendizagens significativas.

Ao se referir à experiência do saber/fazer docente, Freire (1996) argumenta que a capacidade pedagógica deve estimular e desenvolver em nós o gosto, o querer bem e a alegria sem os quais a prática educativa perde o sentido. Ele complementa afirmando: “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p. 161).

As possibilidades de vivenciar o processo de aprendizagem numa prática educativa libertadora e autônoma permitem ao Ser aprendente participar também com toda a sua história de vida impregnada em sua corporeidade e em sua memória, sem separar o mental do físico, o fato da fantasia, a razão da emoção, o passado do presente e do futuro (MORAES, 2004, p. 41).

Portanto, a educação humanescente nessa cartografia que se revela nos estudos da corporeidade e do território é, do ponto vista metodológico, o espaço para uma nova episteme que certamente contribuirá na qualidade do ensino, promovendo novas aprendizagens aos aprendentes. O educador que sonha com a Razão Educativa não teme a morte da Pedagogia, porque deseja verdadeiramente o bem-viver, bem como pelo fato de sua sabedoria consistir em empenhar-se na busca do sentido para sua vida e para a educação, procurando assim pedagogizar a vida para dar mais vida à educação (BACHELARD *apud* CAVALCANTI, 2004).

3 CARTOGRAFANDO O PERCURSO DA PESQUISA



3.1 CONHECENDO O TERRITÓRIO DA PESQUISA

A pesquisa aqui descrita foi desenvolvida no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, localizado na cidade de Natal-RN. Esse instituto teve sua origem vinculada à Escola Normal, sofrendo transformações de cunho político-pedagógico conforme as demandas sociais, tornando-se Instituto de Formação de Professores (IFP) no ano de 1994, através da Lei 6.573.

Inicialmente, o IFP responsabilizava-se pelo curso de formação para professores de 1^a a 4^a série em nível superior. Essa experiência considerada piloto estava voltada para a formação docente, desenvolvida segundo o acordo de cooperação educativa Brasil-França. Tal acordo pautava-se nas diretrizes educacionais presentes no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), estando integrado aos projetos de formação e aperfeiçoamento do Magistério.

Em 2001, o IFP se transforma em Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), através do Decreto n. 7909, de 04 de janeiro de 2001, formalizando o curso Normal Superior.

Esse instituto, que iniciou suas atividades como Escola Normal de Natal, hoje, atende a alunos da rede pública de educação, oferecendo-lhes os cursos de licenciatura em Matemática, Letras, Normal Superior⁵ e Pedagogia. Também oferece cursos de pós-graduação nas áreas de Educação Ambiental, Gestão Escolar, Educação Matemática para o Ensino Fundamental e Médio e Educação Infantil.

O IFESP funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Nele, os alunos das licenciaturas em Letras e Matemática habilitam-se para o Ensino Fundamental e Médio e o dos cursos Normal Superior e Pedagogia, para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além desses cursos, o Instituto Kennedy conta com o Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão (NEPE), o Núcleo de Educação Sexual (NES) e o Núcleo Educacional de Tecnologia (NET).

⁵ Esse curso foi extinto da Instituição no início de 2010, conforme orientação da Resolução do Conselho Nacional de Educação de n.01.05.2006, sendo ofertado até 2009, período da pesquisa.

3.2 CORPOS-TERRITÓRIO: OS DESBRAVADORES DO TERRITÓRIO

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 25 professores em formação do turno noturno do curso Normal Superior, profissionais da educação vinculados à Secretaria de Educação e de Cultura que ingressaram no curso de Formação de Professores para garantir a formação docente ou aperfeiçoar a prática por eles desenvolvida. A faixa etária desses profissionais varia entre 25 e 60 anos. Desses, foram selecionados 14 para análise dos dados pelo critério de participação no maior número de vivências desenvolvidas durante o Ateliê Corpo bio-geográfico. Em suas narrativas, assinaram com pseudônimos escolhidos por eles mesmos e também assinaram o termo de consentimento de livre participação na pesquisa (Anexo B). Todos pertencem à rede pública de ensino, alguns são professores ensinando na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, outros trabalham em funções técnicas e administrativas, como: vigilância, bibliotecário, secretário, coordenação pedagógica.

Esses professores em formação, em sua maioria, não possuíam experiência pedagógica, no entanto sempre procuravam participar de cursos que os capacitassem em suas atividades profissionais no campo educacional.

Em suas histórias de vida, revelaram dificuldade de acesso à escola, o que fez com que muitos deles passassem anos sem frequentar a educação formal. Em consequência disso, enfrentaram barreiras no momento do vestibular. Assim, embora optassem por viver esse processo seletivo em outras instituições públicas, em cursos como Direito, Medicina, Engenharia, Psicologia, não alcançavam êxito, o que resultava em uma formação não pela escolha, mas pela própria condição de vida e do mercado de trabalho.

São pessoas que contribuem para o sustento da família, alguns advindos de outros municípios do estado. São pais, mães, avós, os quais, mesmo apresentando histórias de vida meio conturbadas, comprometem-se com sua formação, reconhecendo o Instituto Kennedy como um lugar de aprendizagem e prazer.

3.3 CAMINHOS PARA PESQUISAR O TERRITÓRIO

Nesta pesquisa, buscou-se uma corrente metodológica na qual dialogasse pesquisador e pesquisado, numa co-construção de sentidos pautados nas práticas existenciais de pesquisa-ação-formação (PINEAU, 2006), na perspectiva etnofenomenológica com aplicação da abordagem qualitativa, pautada no marco teórico da corporeidade, da Geografia e das histórias de vida em formação.

Nesse percurso metodológico, pretendemos conhecer a gênese da pesquisa-ação e suas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas. A pesquisa-ação foi desenvolvida no final dos anos 1940 pelo pesquisador americano Kurt Lewin (psicólogo alemão emigrado para os Estados Unidos em 1933).

Essa concepção inicial dentro de uma abordagem experimental, de campo, adquiriu muitas feições e modificou-se estruturalmente a partir da década de 1980, passando a compor vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas, o que instiga a reflexão sobre sua essencialidade epistemológica e sobre suas possibilidades como práxis investigativa (GHEDIN; FRANCO, 2008). O eixo caracterizador dessa abordagem de pesquisa é a transformação prática, que ocorre, sobretudo, quando pesquisa e ação caminham juntas.

Em 1995, foi publicado o artigo *Rendre heuristiques les tensions de la triade pratique/formation/recherche: trois moyens* (Tornar heuristicas as tensões da tríade prática/formação/pesquisa: três meios), que marca o período de construção paradigmática com a reunião dos três termos: pesquisa, prática e formação. A ordem dos termos da tríade não é fixa, parece necessário deixá-la flexível para que heuristicamente cada um encontre a porta de entrada que lhe convém, a saber: Ação-Formação-Pesquisa (AFP), Ação-Pesquisa-Formação (APF), Formação-Ação-Pesquisa (FAP), ou ainda Pesquisa-Ação-Formação (PAF) (PINEAU, 2005).

Nesse sentido, optamos pela pesquisa-ação-formação, uma vez que no contexto da nossa pesquisa ousamos intervir no cenário do problema através da implantação do *Ateliê Corpo bio-geográfico*. Trata-se de uma metodologia recente, que, no entanto contribuiu para trazer novas interlocuções no contexto da pesquisa na formação profissional e também existencial, através de “práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente” (PINEAU, 2006, p. 333). Sua aposta biopolítica é a de “reapropriação, pelos sujeitos sociais da

legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida” (PINEAU, 2006, p. 336).

O Ateliê Corpo bio-geográfico foi o laboratório através do qual foram experienciadas as vivências ludopoiéticas, visando contribuir para a corporalização de experiências significativas no âmbito das histórias de vida em formação, o que se espera ter colaborado para dar mais vida e sentido ao Memorial de Formação, como Trabalho de Conclusão de Curso.

Como um dos referenciais teórico-metodológicos, adotamos o termo *histórias de vida em formação* (PINEAU, 2006), em vez de *autobiografia*, como forma de incluir todas as expressões da vida, ou seja, as dimensões do Eu nas relações consigo mesmo (autoformação), com o outro (heteroformação) e com o ambiente (ecoformação).

A gênese e evolução das histórias de vida e seu valor como documento científico requerem uma dupla reflexão: a que se refere ao estatuto da história de vida; e a que se preocupa com o relato, como objeto de linguagem sobre sua dimensão de autocriação como prática autopoietica (PINEAU; LE GRAND; 2003). Souza (2008, p. 76) assim reafirma:

As abordagens de pesquisa-formação não buscam na narrativa um ato mecânico ou descritivo, outra perspectiva, a recriação do passado, mas, em outra perspectiva, a construção do futuro, por meio de um voltar a origem e de um inventário das experiências fundadoras.

Assim, o estudo não se limita à escrita (grafia), nem ao eu (auto), pois se expande também para as possibilidades projetivas como fotos, desenhos, pinturas e, mais particularmente, o Jogo de Areia.

Nesse processo de pesquisa, o pesquisador assume papel de destaque não por ser o detentor dos saberes, mas por se tornar ao longo do processo o co-criador da pesquisa, da vida dos sujeitos e de si mesmo, na medida em que se configura enquanto um participante que se constrói a partir do que vivencia. Nessa direção, Barbier (2004, p. 18) esclarece:

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a

mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

É nessa perspectiva que buscamos desenvolver nossa pesquisa, dialogando com os professores em formação, mediando para que vivessem a curiosidade, experienciassem e se sentissem envolvidos e mobilizados para ressignificar e refletir sobre suas trajetórias de vida.

Com uma metodologia que assegura os princípios participativos, propusemos utilizar essa modalidade apresentando diálogos fundamentados nos aspectos subjetivos e objetivos; estando disponível aos participantes; apresentando a capacidade de se adaptar e renovar-se, demonstrando confiança e prazer na realização da pesquisa.

Na interpretação e análise dos fenômenos, recorremos aos princípios da etnofenomenologia. Essa perspectiva de investigação tem sua identidade epistemológica construída pela composição da etnografia, da etnomedotologia e da fenomenologia social e está sendo adotada nos estudos vivenciais da Base de Pesquisa Corporeidade e Educação da UFRN.

A etnografia tem suas raízes históricas nas ciências sociais. No entanto, no final dos anos 1970 passa a ser interesse também de educadores. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos não sejam cumpridos pelos investigadores das questões educacionais (ANDRÉ, 1995). Ela pode ser vista por uns pesquisadores como a forma de proceder na pesquisa de campo, outros já podem entendê-la, no produto final da pesquisa (EZEPELETA; ROCKWEL, 1986), como método, porém se insiste que seja um enfoque, uma abordagem ou uma perspectiva (GHEDIN;FRANCO, 2008). Nesse sentido, conforme Geertz (1989), é uma prática que estabelece relações, seleciona informantes, transcreve textos, levanta genealogias. Assim, em nossa pesquisa, a etnografia veio apontar caminhos para que pudéssemos pesquisar o território, através da aproximação dos pesquisados, mantendo com eles um contato direto e prolongado.

Esse tipo de pesquisa possibilita a participação e o envolvimento efetivo do pesquisador no processo de intervenção, já que ela “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 21).

No que tange à etnometodologia, tem seu nascedouro na sociologia americana nos anos 1960. Seu representante é Garfinkel, com a publicação da obra *Studies in Ethnomethodology*. Sua importância teórico-metodológica se deve ao fato de efetuar uma ruptura radical com os modos de pensamento da sociologia tradicional (COULON, 1995). O objetivo da etnometodologia “é a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar” (COULON, 1995, p. 17). Ainda para a construção epistemológica da etnofenomenologia, referenciamo-nos na fenomenologia social criada por Alfred Schutz, que retoma de Husserl o conceito de corrente interna da consciência para aprofundar a teoria da ação social. Segundo André (1995, p. 18), “o mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos as mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia”.

Garcia (2009, p. 77, tradução da autora) reforça esse pensamento, ao dizer: “A proposta sociofenomenológica enfatiza a interpretação dos significados do mundo (*Lebenswelt*) e as ações e interações dos sujeitos sociais, e não no sistema social ou relações funcionais que existem na vida social”.

Assim, no entrelaçamento dessas abordagens, surge a etnofenomenologia, que contribuirá para a análise dos fenômenos, colaborando metodologicamente como fio condutor.

Ghedin e Franco (2008, p.108) consideram que “a metodologia é a organização do pensamento reflexivo-investigativo onde são enfatizados crenças, atitudes e valores. Permite com base em elementos teórico-metodológicos a explicitação do que estudamos, de maneira científica, coerente e reflexiva”.

Na perspectiva da abordagem etnofenomenológica, analisamos as categorias ludopoiéticas da autotelia, autoterritorialidade, autoconectividade, autovalia e autofruição, estabelecendo relações com as memórias lúdicas nas diversas fases da vida, como também observando se houve implicações das vivências ludopoiéticas no processo de construção da autoterritorialidade humana dos professores em formação. Para tanto, utilizaremos os sete princípios: experencialidade, indicialidade, reflexividade, auto-organizalidade, filiabilidade, arquetipalidade e humanescencialidade (HILLMAN, 1989; COULON, 1995; CAVALCANTI, 2010). Essa complementaridade e solidariedade de conceitos é uma característica marcante da etnofenomenologia. Esses princípios vão contribuir para compreendermos os fenômenos da ludopoiense.

Para Cavalcanti (2010), o fenômeno da ludopoiense se dá pelo processo de autoconstrução do estado lúdico gerado pelos princípios ludopoiéticos, representado metaforicamente por uma flor de cinco pétalas, que formam as propriedades do sistema ludopoiético, definindo-as de:

Autotelia – é a propriedade da ludopoiense que a define como uma vivência que tem uma finalidade ontológica, voltada para a própria subjetividade, traduzindo escolhas e desejos que refletem autonomia e autodeterminação vivencial.

Autoterritorialidade – refere-se à propriedade da ludopoiense que ocorre em um espaço-tempo autodelimitado, autorregulado por emoções e sentimentos, constituindo assim o campo de jogo que propicia concretizar desejos vivenciais de criação e expressão de si mesmo por si mesmo.

Autoconectividade – representa a propriedade do envolvimento e da aplicabilidade do ser consigo mesmo para poder se conectar como personalidade criadora com os outros e com o mundo. Isso significa reconhecer o papel fundamental da autoconsciência e da corporeidade no mundo das relações ecopoiéticas, ou seja, refere-se à capacidade de conexão com os outros sistemas autopoieticos que podem se expressar na vivencialidade lúdica.

Autovalia – diz respeito à gratuidade, ao valor atribuído pelo sujeito ao seu envolvimento lúdico. É a própria subjetividade humana responsável por determinar o valor da experencialidade lúdica para a criação e recriação de si mesmo, para a sua alegria de viver. O valor do usufruto do lúdico constitui um autovalor, devendo ser definido pelo próprio sujeito.

Autofruição – significa o estado vivencial de prazer e alegria como impulso, meta a ser alcançada pelo sujeito na realização de seus desejos ludopoiéticos de expressão de si mesmo por si mesmo como vivência plena da alegria de viver no seu envolvimento com a vida.

3.3.1 Abordagem Etnofenomenológica

A abordagem etnofenomenológica aglutina em sua tessitura epistemológica a concepção fenomenológica do conhecimento por enfatizar os aspectos subjetivos do comportamento humano, a etnometodologia que procura descobrir os métodos que os indivíduos usam no dia a dia para entender e construir a realidade que os cerca e a

etnografia pelo significado que têm as ações e os eventos para as pessoas e grupos estudados. Assim, a partir dos princípios da etnometodologia (COULON, 1995), foram adaptados por Cavalcanti (2010), apresentando-se conforme descrição abaixo:

Princípio da Experiencialidade – através desse princípio os fenômenos ocorridos na vida passam a ser investigados dando atenção especial aos acontecimentos cotidianos que evidenciem o processo de formação. A observação e análise de como utilizam a linguagem como recurso, como tratam e produzem a informação nos seus contatos, como interpretam a realidade social e inventam a vida são essencialmente importantes para identificar como se reorganizam para fabricar um mundo ‘racional’ (COULON, 1995). A realidade social retratada nas experiências dos educandos (participantes da pesquisa) no uso de suas linguagens revela como criam e recriam novas realidades, bem como vivenciam um processo de reinvenção do mundo do qual se identificam.

Princípio da Indicialidade – vai permitir que as expressões indiciais sejam analisadas pelo pesquisador como elementos constitutivos do discurso na linguagem cotidiana. Essas expressões são todas as formas simbólicas, como enunciados, gestos, regras e ações dos pesquisados. As expressões indiciais estão presentes no contexto, fazem parte de uma linguagem ordinária que dá sentido a uma maneira rotineira e banal do uso da linguagem. A compreensão dessas expressões manifesta a existência de um saber comum socialmente distribuído. A observância do pesquisador no uso das expressões indiciais de seus educandos (participantes da pesquisa) nas diversas linguagens analisadas no estudo contribui para não transformá-las em expressões objetivas, ignorando as circunstâncias contextuais de sua produção (COULON, 1995).

Princípio da reflexividade – passa pelo sentido, ordem e racionalidade daquilo que fazemos em atividades ordinárias e não prestamos atenção que ao falar construímos nosso enunciado. Para Coulon (1995, p. 41), “a reflexividade designa, portanto, as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social”. Na reflexividade, os fatos cotidianos se concretizam, pois os atores sociais descrevem e produzem a compreensão e expressão por meio da interação.

Princípio da auto-organizalidade – as ações práticas dos atores no mundo social são descritíveis, relatáveis e analisáveis. Também apresentam reflexividade em seus processos, ao constituírem a realidade que tais atores produziram e experienciaram. Essas características permitem a esse princípio que os atores tornem suas ações compreensíveis e transmissíveis. Ao passo que são descritas, são dotadas de significado e de sentido, exprimindo o mundo social em sua essência.

Princípio da filiabilidade – para se sentir parte do grupo social ao qual pertence é necessário dar sentido ao mundo que o rodeia, sendo capaz de inventar dispositivos de adaptação, dotando-se de procedimentos, métodos e atividades no decorrer de suas ações no espaço social. Esses conhecimentos práticos que são mobilizados para demonstrarmos o que já possuímos são importantes para exibir nossas competências, manifestando que temos o domínio da linguagem institucional, a partir de uma compreensão da ação social que se apoia no pressuposto está em comum e compartilha com outrem.

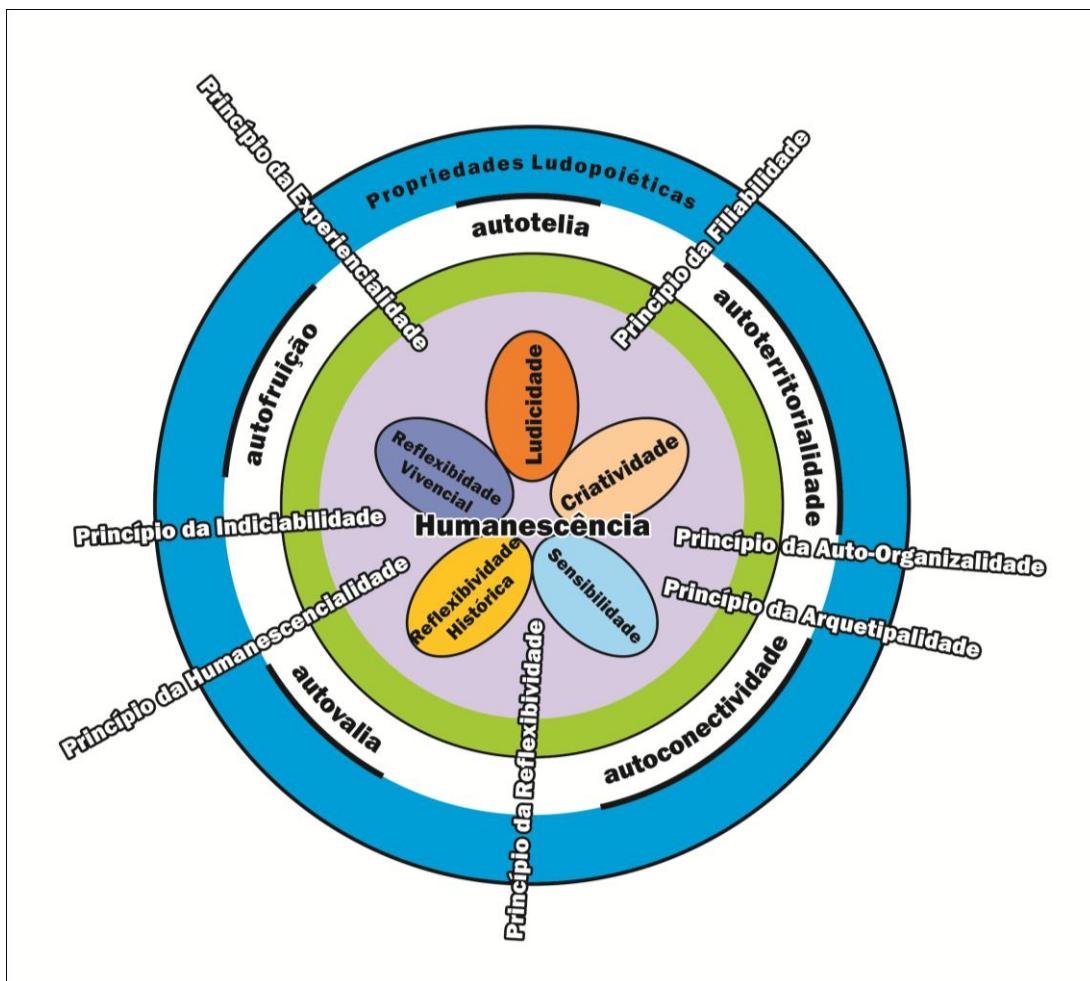
Princípio da arquetipalidade – ajuda a interpretar as imagens que são geradas do ou no inconsciente coletivo e que estão no domínio subjetivo individual. Esse mundo de imagens é um intermediário entre o mundo apreendido pelos sentidos e o mundo apreendido pelo intelecto (CORBIN *apud* BERNARDI, 1995). Toda imagem arquetípica está associada a uma ideia de valor. Esse ato valorativo torna essa imagem mais profunda, elaborada, mais envolvente, concentrando-se em sua capacidade adjetiva (BERNARDI, 1995). Essas imagens têm valor histórico e cultural.

Princípio da humanescencialidade – esse princípio compreende o humanescer como um processo de expansão da essência humana que irradia luminosidade a outros seres, à natureza, à sociedade e ao planeta (CAVALCANTI, 2006). A relação íntima do ser consigo, com o outro e com a natureza o faz perceber-se ser corpóreo, que expande sua essência humana por meio do pensar, sentir e criar. Essas novas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo se constituem como desenvolvimento enquanto ser humanescente social, cultural e historicamente em permanente devir (MENDONÇA, 2010).

Para representar o entrelaçamento dos saberes, eixo norteador da pesquisa, construímos a segunda mandala dos Saberes Transdisciplinares, contribuindo para as experiências de aprendizagem (Figura 2).

No centro dessa mandala, encontramos um movimento e uma imagem simbolizando a flor que cria, brinca, sente e reflete, reveladora das expressões da corporeidade. No entorno da imagem da flor, está o segundo arco que constitui as propriedades da ludopoiese. Entrelaçando os saberes da corporeidade e as propriedades ludopoiese, estão os raios da etnofenomenologia, apresentando os princípios da experencialidade, filiabilidade, auto-organizationalidade, arquetipalidade, humanescencialidade e reflexividade.

Figura 2 – Mandala dos Saberes Transdisciplinares



Fonte: Roque, 2011.

3.4 O ATELIÊ CORPO BIO-GEOGRÁFICO

No percurso metodológico, desenvolvemos como espaço de pesquisa o Ateliê Corpo bio-geográfico, o qual foi caracterizado como laboratório vivencial para desenvolvimento e compreensão das vivências ludopoiéticas, sendo ele o mapa guia para análise do fenômeno estudado. Foi nesse ateliê, enquanto espaço de vivencialidades lúdicas e ludopoiéticas, que ocorreu a corporalização das experiências significativas vividas pelos alunos na construção dos memoriais de histórias de vida em formação.

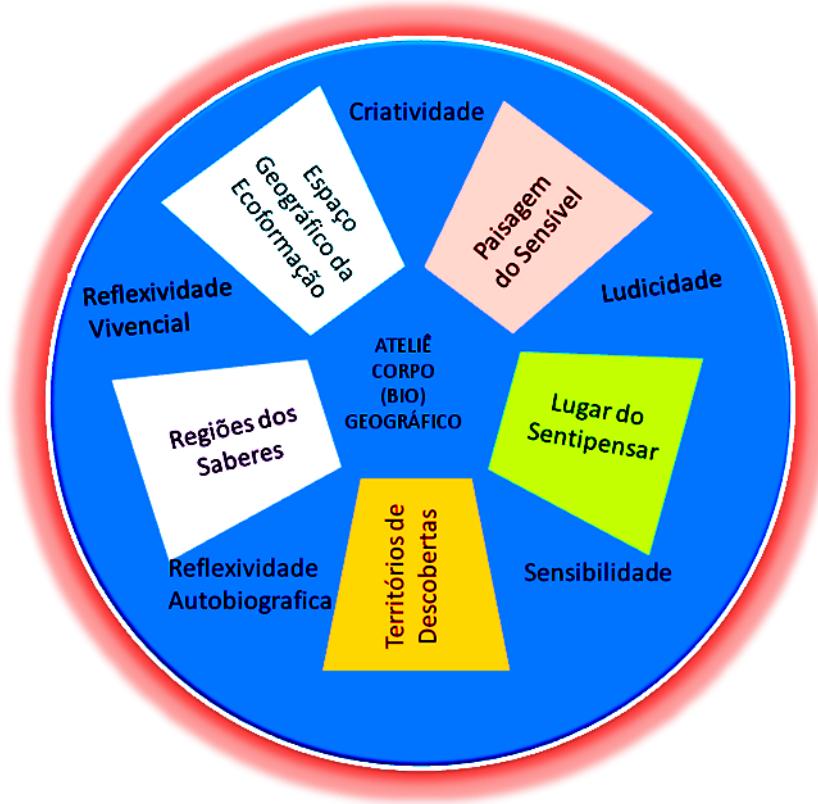
O espaço conquistado para o Ateliê foi a disciplina de Memorial de Formação I e II, ministrada durante os dois semestres de 2009, na turma A do turno noturno, que se encontrava em fase de conclusão de curso. A disciplina compõe-se de uma carga horária de 140h/a, dividida em dois momentos: Memorial I e II. Na primeira etapa, ou seja, em Memorial I, a turma foi dividida sob a orientação de três professoras formadoras, ambas colaboradoras do Ateliê Corpo bio-geográfico. Na segunda etapa, Memorial II, apenas foi realizada uma vivencialidade, pela necessidade de disponibilizar tempo para a escrita dos Memoriais de Formação, já que os alunos se encontravam em processo de finalização do memorial e consequentemente do curso. Assim, o Ateliê Corpo bio-geográfico foi desenvolvido nos dois momentos, constituindo-se de cinco vivencialidades.

O Ateliê surgiu como uma proposta vivencial educacional que buscou sensibilizar os sujeitos que dele participaram para as potencialidades de seus corpos, num espaço de criatividade, alegria e pertencimento. Nele, os participantes tiveram a autonomia para inventar, sugerir, dialogar, brincar e compartilhar os saberes do cotidiano. Nesse território, que mobiliza a intersubjetividade, vai se descontinando um ser que se autoescuta e é refletido pela imagem que se constrói de si mesmo.

Um espaço onde se aprendeu a apreciar o olhar para si, através da **Paisagem do Sensível**, a pensar sobre si, explorando os sentidos no **Lugar do sentipensar**, a aguçar nossa curiosidade num lugar de pertencimento no **Território de Descobertas**, a ouvir, sentir e criar para melhor compreender-se nas **Regiões dos Saberes**, bem como a agir para se transformar no **Espaço Geográfico da Ecoformação**, momentos de esperar, contemplar e refletir sobre o que se faz, o que se sonha e o que se deseja.

Para representar de forma simbólica o ateliê, apresentamos a terceira mandala do Ateliê Corpo bio-geográfico (Figura 3), construída como estratégia possível para o diálogo transdisciplinar dos saberes. A representação simbólica do Ateliê por meio de uma mandala demonstra o campo energético⁶ criado para estabelecer o diálogo entre os diversos saberes numa dimensão transdisciplinar. No centro, o lugar de confluência da criatividade, sensibilidade, pensamentos e reflexões – o ateliê. Na forma de trapézios, circundam ao centro os encontros pedagógicos vivenciais – paisagem do sensível, lugar do sentipensar, territórios de descobertas, região dos saberes e espaço geográfico da ecoformação. Os fios da teia da corporeidade ajudam a tessitura dos saberes.

Figura 3 – Mandala do Ateliê Corpo bio-geográfico



Fonte: Roque, 2011

⁶ Campo energético – lugar de movimento de corpos em fluxos de energia.

No ateliê, que se constituiu a partir desses cinco encontros, buscou-se verificar o que emerge do sujeito, seus sentimentos mais profundos, sua autenticidade, explorando a beleza desse ser que é poético, movimento, sensível, lúdico, espírito. Nele, os saberes foram trabalhados de maneira a proporcionar novos sabores, não havendo uma preocupação apenas com o conhecimento intelectual, mas também com o conhecimento que é vida, guiada por sentimentos, alegrias e emoções. Nessa perspectiva, o Ser aprendente “[...] participa também com toda a sua história de vida em formação impregnada em sua corporeidade, em sua memória e sem separar o mental do físico, o fato da fantasia, a razão da emoção, o passado do presente e do futuro” (MORAES, 2004, p. 41).

Para fazer florescer a beleza do homem e permitir que ele se encontre enquanto corpo-território, que sente, escuta, percebe e silencia sua viagem íntima ao encontro de si e de sua história. Nesse sentido, os professores em formação foram estimulados a adquirir autonomia para elaborar seus percursos de aprendizagem, viver a construção solidária do saber, experienciando o papel de ser pesquisador e também participante. Para tanto, o ateliê foi elaborado a partir de vivências ludopoiéticas, ou seja, momentos em que os sujeitos, ao interagirem com o conhecimento, com os outros e consigo através da experiência de atividades lúdicas, tiveram a oportunidade de reorganizar-se internamente e relacionar-se com o seu meio.

Essas vivências promoveram o envolvimento e estimularam os sujeitos a experienciarem o saber com alegria e prazer. Cada etapa vivenciada com o Jogo de Areia representava parte da escrita do Memorial de Formação. A partir dessas etapas, os ambientes foram organizados e instrumentos ludopedagógicos⁷ utilizados, de forma a evidenciar os sentidos responsáveis muitas vezes por tornar possível o fluxo, observado pelo envolvimento.

3.5 MAPEANDO A PESQUISA

Para o mapeamento da pesquisa enquanto processo investigativo, utilizaram-se as seguintes técnicas de pesquisa: as narrativas, o Jogo de Areia e as imagens, descritas abaixo:

⁷ Instrumentos ludopoiéticos – são instrumentos que facilitam o fluir das emoções e o pulsar da criatividade nas vivências ludopoiéticas.

3.5.1 Histórias de vida em formação

Relevantes no processo de construção do conhecimento, as histórias de vida em formação (PINEAU, 2006) correspondem às experiências vivenciadas pelos sujeitos, as quais são resgatadas como forma de diagnóstico, possibilidade de conhecimento dos participantes e, sobretudo, como caminho percorrido pelos sujeitos para sua autoformação e compreensão de realidade.

São utilizadas em nossa pesquisa por se tratar de uma abordagem expressiva em educação que provocou um movimento socioeducativo que se preocupa com a educação permanente dos sujeitos, tratando enfaticamente dos aspectos subjetivos e formadores do Ser.

Essas histórias apresentam um caráter formativo cujo objetivo veicula-se à intenção de construir o conhecimento identitário e profissional de adultos. Caracteriza-se por possibilitar ao aprendente por meio de processos de individuação um mergulho em si, bem como por estimular o entrecruzamento entre as diferenças e semelhanças do eu e do outro, importantes para o reconhecimento de uma humanidade singular.

Revelam-se enquanto processo de elaboração de si e de aprendizagens no momento em que o sujeito reflete sobre as experiências vivenciadas. Essas experiências se tornam significativas no momento em que são formadoras, ou seja, que quando avaliadas tiveram repercussões sejam positivas, sejam negativas na vida dos sujeitos.

Esse processo construído por meio de diferentes momentos, através de diversificados instrumentos, tende a orientar o processo de formação do sujeito para a vida, ensinando-o, por meio de suas próprias experiências, a saber-viver e a buscar uma sabedoria que, para nós, assim como defende Joso (2004), não se constitui como utopia, mas se configura como algo inerente à existência humana.

Formarmo-nos em sabedoria significa pois que, a cada momento da nossa existência, temos de escolher agarrar – ou não – uma oportunidade para exercermos um juízo, uma ação, um comportamento, uma atitude interior, levando em consideração as perspectivas abertas pela procura de articulação das quatro buscas e apoiando-nos nas práticas de desenvolvimento da nossa atenção consciente. A sabedoria não é, pois um apanágio dos seres excepcionais que agem de forma ‘perfeita’; ela reside sim no fato de situarmos os mínimos gestos na perspectiva global e complexa, que nos oferece a articulação das quatro buscas, fundada numa atenção

consciente de si, dos outros e com o nosso meio natural (JOSSO, 2004, p. 108-109).

Reflexão, articulação entre pesquisa e formação, alternância entre individualidade e coletividade, subjetividade e inteligibilidade, escuta sensível, narração e interpretação: tudo isso compõe o processo autoformativo, que aqui utilizamos por considerar o humano como ser autopoético, um ser que ao fazer-se história autorreorganiza-se, recria-se e reconstrói-se.

Essas histórias são instrumentos que em nossa pesquisa favorecem a autoterritorialidade. Com elas, os sujeitos contam sobre suas vidas, dialogam sobre experiências profissionais, e refletindo sobre elas vão se percebendo enquanto território humano. Um ser que é determinado em um espaço-tempo, que é marcado pelo que experiencia e pelas relações que estabelece com o meio natural e social no qual está inserido.

Como podemos perceber as questões do corpo, território e histórias de vida estão imbricadas e são imprescindíveis na compreensão da essência humana. Elas são dimensões desse Ser que é natureza, sociedade, espiritualidade, ludicidade e sensibilidade, que não podem ser esquecidas como princípios vitais da existência.

Desde os anos 2000, a pesquisa educacional no Brasil sinaliza para a expansão das fontes (auto)biográficas como instrumento investigativo, encontrando no quadro teórico, epistemológico e metodológico um novo horizonte que busca articular a vida (bio)grafia (escrita) eco(lugar) para refletir sobre os processos de aprendizagem de si, do outro e do mundo (PASSEGGI; BARBOSA, 2008).

Dessa forma, as narrativas de vida foram utilizadas como instrumento de pesquisa neste estudo, por ser uma linguagem que possibilita a reflexão do sujeito consigo e sobre suas relações pessoa/sociedade e meio. Acerca disso, Scholze (2008, p. 18) reforça: “As autonarrativas permitem refletir sobre o nosso lugar de pertencimento nas diferentes instâncias da vida”. Nas narrativas de vida, os participantes são levados a dialogar sobre momentos significativos que marcaram sua vida e que o constituem como os seres que são. É uma forma de balanço prospectivo (CHAMALIAN, 2008) em que os sujeitos corporalizam a sua historicidade, porque não apenas narram suas histórias, mas também escrevem sobre ela, deixando registradas para o mundo as

marcas que o constituíram numa dimensão temporal, trazendo de forma recursiva os significados da trajetória de vida importante resgate para a autoformação.

Pineau (2006, p. 334) demonstra que “as práticas existenciais de pesquisação-formação [...] tentam articular o que está dividido, juntar e dar sentido a elementos e eventos interníveis de trajetos erráticos, caóticos”.

Assim, buscamos seduzi-los para o envolvimento na escrita narrativa, desde o ambiente decorado, músicas, objetos, gravações em fitas e por meio de construção de cenários imagéticos com uso de miniaturas. Esses relatos se davam em momentos diversos, às vezes no início da vivência ludopoiética, outras vezes durante o processo e na sua maioria no final da vivência.

Outro fator sensibilizador para as escritas das narrativas foram as questões norteadoras que em cada vivência apresentada aos professores em formação possibilitaram a estes descortinar-se para a escrita das autonarrativas. Em cada vivencialidade, uma questão foi apresentada como articuladora para o desenvolvimento da narrativa.

A primeira foi refletida através da interpretação da música *Caçador de Mim* de Milton Nascimento, numa escuta silenciosa de si, pelos recônditos do corpo-geográfico. Um revelar-se, manifestando as intersubjetividades na composição identitária do ser. Essa narrativa foi impulsionada pela frase inicial da música, fazendo-os sentipensar sobre si e sua formação humana.

Após apresentar ao grupo cartões com gravuras de instrumentos para construção civil, distribuídos no centro da sala, cada um dos alunos fez sua escolha a partir do questionamento: *Com qual elemento você se identifica no processo de construção da escrita do seu memorial?*

Em outra vivência, a memória da infância foi o nosso foco de discussão para construção da narrativa, nele apresentamos uma variedade de brinquedos que fizeram parte da infância dos pesquisados, solicitando que escolhessem um dos objetos que permitisse responder a seguinte questão: *Qual o objeto tem representação significativa no seu processo de formação humana?*

Nos outros encontros, utilizamos o Jogo de Areia como instrumento para mediar a construção das narrativas imagéticas e escritas, geradas pela interpretação do cenário simbólico, seguindo uma investigação do percurso formativo dos pesquisados nas diversas fases da vida, atendendo a uma temporalidade, norteadas pelas questões:

que momento da infância você considera como mais significativo no seu processo de formação humana? Quais experiências da adolescência influenciaram na sua formação? O que foi mais significativo no espaço da academia do curso Normal Superior para sua formação humana? Como as memórias reveladas nos encontros criam condições para uma prática educativa humanescente?

Assim, as narrativas se constituíram como instrumentos de análise e interpretação das vivências ludopoiéticas evidenciadas no Ateliê Corpo (bio) geográfico, identificando as contribuições para autoformação dos participantes.

3.5.2 O Jogo de Areia

Dentre os recursos que ampliaram a capacidade de sedução desses participantes no ateliê para a corporalização dessa proposta inovadora, está o Jogo de Areia – *Sandplay*.

O Jogo de Areia ou *Sandplay* foi desenvolvido entre 1954 e 1956, por Dora Kalff, analista suíça, formada no Instituto C. G. Jung em Zurique, com fins psicodiagnóstico e psicoterapêutico. No Jogo de Areia, há uma proposta de trabalho em que as pessoas constroem cenas com miniaturas em uma caixa com areia. A caixa de areia deve ter 50 X 70 cm, onde o analisando cria seu mundo particular e materializa seus significados simbólicos.

O uso do Jogo de Areia como estratégia pedagógica e instrumento de pesquisa tem sido utilizado recentemente pela Base de Pesquisa Corporeidade e Educação (BACOR), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tendo como principal objetivo corporalizar temáticas educacionais consideradas fundamentais para o desenvolvimento humano na sua mais ampla complexidade ontológica (CAVALCANTI, 2004, p. 6).

Utilizando essa técnica como estratégia pedagógica nas aulas de Geografia, podemos perceber as inúmeras interações que os alunos constroem a partir do espaço da caixa de areia como território individual, revelando o universo, o lugar do vivido, das emoções e das tristezas (Anexo C). É uma nova tecnologia que estimula e estabelece conexões que vão formar uma rede de significados e sentidos, facilitando a compreensão dos conteúdos e gerando novos saberes.

Para Kalfff (1980), a eficácia do Jogo de areia está em proporcionar o que denomina de espaço livre e protegido. A relação da caixa de areia como o aprendente é algo fantástico, pois possibilita relacionar o território como lugar delimitado e espaço de poder. Nela, o sujeito não tem medo do erro, nem de se expor ao outro, pois ele conta o que lhe é próprio e singular: suas experiências cotidianas, o que lhe garante a condição necessária para a liberdade de criar e devanear (AMMANN, 2004).

A caixa de areia em nosso trabalho se configurou como técnica expressiva lúdica, na qual os sujeitos projetam com miniaturas as experiências corporalizadas que contribuíram em parte para o memorial por eles construído. Essa técnica permite que o sujeito narre a sua história a partir das construções imagéticas por eles elaboradas. É uma tecnologia facilitadora na construção de si e do outro.

3.5.3 Imagens

Outra técnica projetiva utilizada como instrumento criativo e facilitador foi a exploração de imagens retratadas pelas fotografias. Em nossa cultura, a imagem se configura um importante instrumento de compreensão da realidade. As imagens muitas vezes ajudam os sujeitos a interagirem com o mundo, potencializando a comunicação entre eles. Conforme Loizos (2007), as imagens oferecem o registro poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais, sendo por isso exploradas por pesquisadores que focalizam em suas pesquisas pessoas, lugares e relações.

A utilização das imagens se deve ao fato de elas conseguirem registrar cenas, fatos cotidianos, que quando observados permitem realizar uma análise minuciosa do que foi trabalhado, não podendo, portanto, ser ignoradas. São assim instrumentos de construção de sentidos e significados, além de se constituírem enquanto ferramentas da arte.

Em nosso caso, conhecendo o valor das imagens para a pesquisa, utilizamos as fotografias como documentos essenciais na captação e registro de dados. É importante ressaltar que, embora sejam utilizadas, elas não se configuram como únicos instrumentos, na verdade, elas funcionaram como subsídios complementares na compreensão do contexto da pesquisa. Além disso, as mesmas foram escolhidas por representarem para nós um instrumento rico em possibilidades, que permite ao pesquisador e aos participantes evocar memórias, fazendo com que os saberes sejam construídos e reconstruídos de forma significativa e espontânea.

As imagens fazem ressoar memórias submersas e podem ajudar entrevistas focais, libertar suas memórias, criando um trabalho de “construção” partilhada, em que pesquisador e entrevistado podem falar juntos, talvez de uma maneira mais descontraída do que sem tal estímulo (LOIZOS, 2007, p. 143).

No jogo de tempos e lugares que as fotografias desencadeiam é promovido o reconhecimento intersubjetivo. Ao visualizarem as imagens de seus cenários, os professores em formação eram sensibilizados para as experiências vividas, que passam a ser compreendidas como parte de seu território de vida, e não apenas um prolongamento dela. Como podemos observar, viver o jogo da fotografia é uma experiência rica, principalmente para nós que construímos uma ecologia entre os saberes da geografia, o corpo e as histórias de vida dos sujeitos.

4 COORDENADAS GEOGRÁFICAS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS



4.1 COORDENADAS GEOGRÁFICAS – AS LATITUDES E LONGITUDES

Preparamos nossa viagem ao longo da pesquisa com uma cartografia criativa, lúdica e sensível. As narrativas se tornaram os mapas, os quais nos permitirão ler, refletir e interpretar. Não se trata de um mapa estático, mas aquele que se configura num constante movimentar-se. Estamos com o mapa na mão, e as informações coletadas nos ajudarão a compor o percurso do destino desejado, os achados da pesquisa. As coordenadas geográficas serão traçadas com a contribuição da etnofenomenologia. A rede cartográfica será tecida pela Teia da Corporeidade e demarcada pelas propriedades da ludopoiense, nas quais analisamos os fenômenos.

A análise e interpretação dos achados pelas categorias e princípios da etnofenomenologia levou em consideração os fenômenos observados permeados pelos princípios da experencialidade, indicialidade, reflexividade, auto-organizalidade, fiabilidade, arquetipalidade e humanescencialidade. Assim, o pesquisador tem que mergulhar com sensibilidade no mundo vivido pelos participantes, a fim de desvelar o fenômeno e compreendê-lo a partir do desenho cartográfico revelado em cada uma das vivências, o que por si só justifica a adoção da análise etnofenomenológica que perpassou todo o estudo.

Tendo em vista o uso de variados instrumentos para coletas de dados, apropriamo-nos de diferentes técnicas para interpretá-los: Jogo de Areia – *Sandplay* e as imagens – e a análise dos relatos a partir das narrativas dos professores em formação.

Dentre as grandes contribuições da tradição fenomenológica, tanto em sua perspectiva filosófica quanto na metodológica, está à união entre objetividade e subjetividade para a compreensão do sentido do mundo. Nessa abordagem, os acontecimentos não são visualizados e analisados de forma fragmentada, eles correspondem às partes de um todo, não estando fechados em si. Ela considera fatos, ações e práticas construídas num tempo e num espaço que dialogam entre si, na construção de uma realidade que não é absoluta, e sim provisória, dinâmica, recursiva.

O método fenomenológico não se restringe à simples descrição, mas requer uma interpretação, algo que permita desvendar o problema de forma concreta e não aparente, o que lança sobre o pesquisador a necessidade de reeducar o seu olhar, que

precisa ser sensível e ao mesmo tempo firme, um olhar que lhe garanta a segurança para prosseguir na pesquisa. Para Macedo (2006, p. 140, grifo do autor),

o pesquisador deve estar aberto criticamente a todas as referências de saberes, construindo uma disponibilidade para articulá-los crítica e pertinentemente, com o objetivo de olhar detalhadamente o fenômeno, vê-lo em profundidade e de forma conectada e estabelecer análises tão finas quanto seminais, *nas quais, muitas vezes, se acredita, já ter tudo compreendido e explicado.*

A experiência, a observação, a reflexão e a descrição se manifestam em sua essência. Isso significa que o fenômeno deve ser visto sobre sua própria realidade e não somente a partir dos conceitos que atribuímos a ele. Por fim, destacamos o cuidado que esse método apresenta com o Ser, na medida em que o considera em sua inteireza. Aqui as histórias dos sujeitos, suas ações e as formas com os quais se comunicam com o mundo se constituem em experiências de aprendizagem, de reconhecimento de si e da própria existência.

Nesse contexto, fui buscar nas narrativas autobiográficas orais e escritas construídas no Jogo de Areia as respostas às questões de estudo que nortearam a pesquisa. O espaço de construção foi o Ateliê Corpo bio-geográfico, realizado em cinco encontros vivenciais consolidados a partir da Pedagogia Vivencial Humanescente. A primeira vivencialidade foi denominada de: Paisagem do Sensível; a segunda de: O Lugar do Sentipensar; a terceira de: Território de Descobertas; a quarta de: As Regiões dos Saberes; e a quinta de: Espaço Geográfico da Ecoformação.

Nas narrativas construídas no Ateliê Corpo bio-geográfico, buscou-se relacionar a metáfora da Teia Epistemológica da Corporeidade, tecida pelos princípios da Reflexividade histórica, ludicidade, criatividade, sensibilidade e Reflexividade vivencial, tecendo fios de uma rede transdisciplinar que dão significados e sentidos para uma episteme da corporeidade. Os estudos da corporeidade na Base de Pesquisa da Corporeidade colocaram em exigência o aprofundamento sobre o fenômeno da ludicidade humana, identificando cinco processos fundamentais, constituindo a ludopoiense do Ser que passa a ser concebida pela metáfora de uma flor de cinco pétalas, representando a autotelia, a autoterritorialidade, a autoconectividade, a autovalia e a autofruição. A escolha dessas categorias para análise se deu diante dos estudos que a

Base de Pesquisa da Corporeidade (BACOR) vêm realizando, além de tratar-se de categorias que melhor se inserem num ambiente de discussões inter e transdisciplinar.

4.2 PAISAGEM DO SENSÍVEL

No Ateliê, cuja proposta foi vivenciar a Paisagem do Sensível, os professores em formação foram convidados a apreciar o olhar para si, vislumbrando seu corpo e sua corporeidade numa relação de inteireza consigo. Nesse encontro de busca de si, foram se percebendo como sujeitos de histórias e redescobrindo-se numa paisagem de beleza e encantamento pela vida. Assim se justifica a escolha temática da vivência.

As energias que circundavam, o colorido das mantas e os sons suaves das músicas davam à paisagem um novo cenário de espontaneidade, de criatividade, materializando-se em um lugar de diálogo e reflexões. Lugar de viver experiências. Assim é a imagem dessa nova sala de aula, um lugar em que “a relação pedagógica dialoga com os processos cognitivos do aprendente” (ASSMANN, 2007, p. 70).

Para essa vivencialidade, solicitamos que cada participante trouxesse uma fotografia 3X4, que foi colada numa folha de papel A4 impressa com linhas para a escrita das narrativas e com local destinado à colagem da foto. Distribuímos a cada um dos participantes a letra impressa da música “Caçador de mim”, do compositor Milton Nascimento, e realizamos uma leitura poética, desbravando frase a frase, interpretando e dando sentido aos sentimentos corporalizados que afloravam. Cantando, dançando e sentindo, pensamos em nós, nos outros e nas relações que construímos ao longo das etapas de vida experienciadas.

Acompanhamos cada expressão corporal para a escrita das narrativas e percebemos a expressão de alegria e contentamento. Alguns falaram que jamais tinham escutado de forma sensível aquela música. A nossa orientação para que interpretassem frase a frase fez com que percebessem a profundidade do seu texto.

A frase inicial da música, “Por tanto amor, por tanta emoção, a vida me fez assim...”, foi pouco a pouco desnudando a paisagem interior e revelando uma paisagem de sensibilidade e de descoberta de si, conforme ilustram as seguintes narrativas:

Mulher carinhosa, mansa e dedicada à família, mas não perfeita. Não aceito que ninguém queira me fazer de boba, porque daí viro uma fera.

Mas, tento resolver tudo conversando. Acredito que com calma e conversando tudo se resolve. Gosto do meu trabalho e me sinto bem quando estou trabalhando, gosto de estar com as pessoas e gosto de conversar com pessoas amigas. Amo muito minhas filhas, meu marido e meus pais (meu pai já falecido). Também acredito que sou amada por eles, pois os mesmos me fazem sentir assim. Também sou tímida e sinto dificuldades em me relacionar com pessoas que não façam parte do meu grupo de amigos (DOLORES, 2009).

[...] um Ser humano que vive em constante busca, procurando se encontrar... Emoções variadas, muitas vezes extremos sentimentos, um verdadeiro paradoxo. Antigos momentos, antigos sentimentos, nos levam a viajar no passado e às vezes nos encontrar longe de nós mesmos. Relembrar, sonhar, encontrar, assim se descobrir. Somos eternos caçadores de nós mesmos (NABOR COSTA, 2009).

Sonhadora, crendo que ser feliz é possível, sim, apesar das nuvens cinzas da maldade de alguns seres humanos desumanos. Doce me faço diante da beleza interior das pessoas e atroz por tanta injustiça. Às vezes me sinto presa às antigas canções que me falam de paixões e anos bons. Às vezes temo que a luta do dia a dia me enfraqueça e finjo ser forte para enfrentar o fantasma do medo e da solidão. Mas continuo, seguindo sempre, sonhando em busca da realidade do que quero, sonhando que será o melhor para mim (MARIA FLOR, 2009).

Observa-se que em cada narrativa está presente a expressão de encontro com a própria história, o despertar dos sentimentos e as reflexões que emergem nesse encontro consigo, desvendadas nas várias linguagens. O olhar para si faz com que o sujeito apresente-se como autor de sua história, demarcando as temporalidades representativas no campo cultural e psicossocial. Nesse contexto, um fio da Teia Epistemológica da Corporeidade se configura através da reflexividade histórica, ressaltando a análise corpográfica do sujeito (CAVALCANTI, 2010). Essa reflexividade de si, ou seja, autobiográfica, Dilthey (1992 *apud* PASSEGGI, 2008) propõe como forma de compreender o mundo. Assim, a tomada de consciência através da observação, percepção e reflexão sobre si na abordagem biográfica permite que o sujeito produza um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o cotidiano (SOUZA, 2008). Esse desvendar-se cria uma relação consigo que desabrocha na poesia encantadora pela vida, apresentando-se na propriedade ludopoiética da autoconectividade. Nessa viagem a memória que ora se apresenta longínqua, ora próxima, o encontro com sua própria

história revela um ser que busca transformar-se pela necessidade do encontro ontológico refletido em cada sentimento que dá sentido à vida.

Nesse sentido, as narrativas autobiográficas são a paisagem ontológica do Ser em que o autor reflete, se reconhece e é tomado pelo questionamento socrático: quem sou eu? (JOSO, 2003).

Outros fragmentos das narrativas a seguir revelam as emoções e os sentimentos vivenciados pelos educandos na produção das narrativas, subjetividades que expressam singularidade de cada sujeito declarando conhecimento sobre si. Agora a tarefa desafiante é analisar os fenômenos intersubjetivos para compreender o mundo social desses professores em formação. Foi com o olhar sensível da pesquisadora que interpretamos à luz dos princípios etnofenomenológicos as ações cotidianas expressas nas narrativas dos professores em formação.

Sou uma pessoa feliz, de bem com a vida. Alegre quase sempre. Às vezes pensativa e calada comigo mesma. Só eu sei de mim. Não temo os problemas da vida, enfrento-os de cabeça erguida. Vivo em busca dos meus horizontes, sonhando na realização de meus objetivos (REBECA, 2009).

[...] Mas uma coisa eu tenho certeza: sou uma pessoa batalhadora, que, apesar de encontrar muitos obstáculos no caminho, não desisto dos meus sonhos [...] sou alguém que ri, que chora, que ama, que sofre, que não desiste. Eu, caçadora de mim! (EDNA POETA, 2009).

[...] a vida me fez suportar as dores da partida dos meus entes queridos. Por tanto amor e por tanta emoção, estou superando muitas barreiras, e é ela que me ensina (MARINA, 2009).

Nas narrativas acima, podemos interpretar o fenômeno mediante o princípio da humanescencialidade em que o ser se expande por meio de sua essência humana, percebendo-se com um ser corpóreo que cria, pensa e sente (CAVALCANTI, 2010).

As emoções e sentimentos experienciados são desvendados em cada fala e transformam o olhar para si numa paisagem de beleza e de intensas manifestações em prol da vida. As relações que se estabelecem entre os sujeitos e o conhecimento tecem na metáfora da teia o segundo fio – a sensibilidade. Para Maturana (1999, p. 170),

Na vida cotidiana cada emoção implica em que somente certas ações são possíveis para a pessoa ou animal que as exibem. Por isso afirmo que aquilo que distinguimos como emoções, ou que conotamos com a palavra emoções, são disposições corporais que especificam a cada instante o domínio de ações [...].

Para o autor, as ações humanas, independentemente de onde ocorram, fundam-se no emocional e são disposições corporais. Nesse sentido, as narrativas acima manifestam essas disposições, especificando os domínios de ações experienciadas pelos autores das narrativas, que ora choram, ora sorriem, sentem dor e alegria.

Os vários domínios de ações ocorrem muitas vezes em espaços-tempos distintos, quais sejam: o tempo da atividade doméstica, o tempo do trabalho, o tempo livre, entre outros. Pineau (2003, p. 111) considera:

Tentar expressar a experiência vivenciada dos tempos de vida para compreender a vida e a sua vida, articulá-las melhor e transmitir estes resultados positivos a outros provavelmente é a primeira tarefa imposta pela escola da vida e que todo ser vivo exerce, mais ou menos confusamente, dentro uma dinâmica entre as gerações.

Observamos na narrativa abaixo a experiência nesses tempos de vida geracional, nos qual o professor em formação narra, fazendo emergir de uma determinada ação relações do tempo com o espaço da brincadeira e desenhando os fios da ludicidade e da criatividade. Cada palavra aparece dando sentido ao prazer de viver, em que o tempo é definido para tal finalidade, dentro de uma dinâmica temporal, lúdica e geracional.

[...] mas apesar de toda essa luta ainda achava tempo nos finais de semana para brincar de bonecas com as minhas filhas, fazendo roupas e às vezes até mesmo boneca de pano (JANA SORIEL, 2009).

De acordo com Torre (2005, p. 13), a “criatividade é a decisão de fazer algo pessoal e valioso para a satisfação própria e benefício dos demais”. É justamente nessa perspectiva que a narrativa se apresenta. A autora da narrativa cria o espaço de inventividade no viver o jogo da beleza e da alegria. Com o espaço criado, deleita-se com a brincadeira e o jogo livre, temporário, tornando o irreal concreto. As experiências

vividas integram-se numa triangulação do brincar, criar e sentir, formando os fios que dão sustentação à teia da corporeidade. A realização dos desejos ludopoiéticos é o estado vivencial de prazer e alegria no envolvimento com a vida, revelando o processo de autofruição, outra propriedade da ludopoiense. O princípio da experientialidade da análise etnofenomenológica pode ser interpretado nas atividades cotidianas reveladas no uso de suas linguagens ao criar e recriar novas realidades no mundo social com o qual se identifica, compreendendo o princípio da experientialidade.

Outras narrativas dessa vivencialidade são analisadas abaixo, nas quais observamos a linguagem expressa, característica que se identifica com a reflexividade vivencial. Nesse entrelaçamento de sentidos e significados, fomos interpretando cuidadosamente essas narrativas. Para Coulon (1995a, p. 46), “tornar o mundo visível significa tornar a minha ação comprehensível, descrevendo-a, pois eu mostro o seu sentido pela revelação a outrem dos processos pelos quais eu relato”. Essa descrição na qual os professores em formação fazem de seus processos reflexivos a expressão do mundo social na sua mais pura essência é vista a partir da etnofenomenologia como princípio da auto-organizalidade. Na teia da corporeidade, a reflexividade vivencial se apresenta no refletir sobre as experiências, evidenciando as diferenças e similitudes entre tempos vividos, bem como resgata as experiências que foram formadoras.

Amável, simples e humilde, com carinho e dedicação a minha família onde para mim é a base de tudo. Talvez por ter sido criada de uma maneira muito reprimida, pois o meu pai era daqueles que não deixava as filhas saírem de casa, me acostumei naquela vida pacata de menina de interior só ajudando nos afazeres domésticos e indo ao colégio. Diante de tudo isso me tornei uma pessoa introvertida com vergonha de tudo e de todos (RUTE, 2009).

Ao longo da minha vida tenho vivido momentos diversos, como: alegres e tristes. Os mais agradáveis e que gostaria de vivê-los novamente foram os da minha infância [...]. Meus pais agricultores, analfabetos, sem recursos financeiros, mas me ensinaram muitas coisas boas, principalmente, paz e união ao lado de minha mãe. E isto serviu de alicerce para minha vida até os dias de hoje [...] (REBECA, 2009).

Filha, esposa, mãe, amada, amante, amantíssima em alguns momentos extremada por amor demais. Assim cresci, amadureci, mas a busca continua, em alguns momentos desejo mudar, me encontrar, melhorar e aprender. Nas situações do dia a dia a vida nos ensina coisas novas e assim vamos aprendendo. Aprendendo com a mãe, com os filhos, com o marido, vou buscando um ponto de equilíbrio, seguindo o caminho do amor, às vezes na dor e aí a vida exige de nós uma atitude energética e aí que tenho medo de magoar quem amo sendo rígida demais. Não sei a medida certa, só não deixo a emoção ultrapassar a razão (LALÁ SILVA, 2009).

As narrativas desvelam um espaço-tempo dos acontecimentos autorregulado pelas emoções e sentimentos e constituem-se nos desejos vivenciais de criação e expressão de si. No refletir consigo, apresentam manifestações de si mesmo por si mesmo, compondo assim uma territorialidade própria, o que evidencia outra das propriedades do sistema ludopoiético – a autoterritorialidade.

A observação sensível e atenta da pesquisadora permitiu vislumbrar um grande momento festivo: a descoberta de uma paisagem que se escondia nas inquietudes do ser. A beleza dessa Paisagem do Sensível se revelava em cada sorriso e encantamento que ia se estabelecendo na sintonia das escritas com os sentimentos que emergiam.

Nessa direção, acreditamos que a vivencialidade Paisagem do Sensível favoreceu o encontro individual, em que os professores em formação apreciaram o olhar sobre si, refletiram e redescobriram uma paisagem de encantamento pela vida, transformando essas aprendizagens em experiências formativas.

4.3 LUGAR DO SENTIPENSAR

Nessa vivencialidade, os professores em formação aprenderam a pensar e a sentir sobre si, explorando os sentidos. O lugar é o espaço vivido, onde o sentimento de pertencimento faz perceber os objetos, sentir os cheiros, tocar as coisas, ouvir os próprios pensamentos e degustar prazeres. Espaço de construção de elo afetivo do ser com o seu meio. Uma das antigas definições de lugar foi apresentada por Aristóteles “como o espaço que circunda o corpo”. E o Sentipensar? De acordo com Moraes e Torre (2004), o neologismo *Sentipensar* é o “processo, mediante o qual se coloca conjuntamente o sentimento e o pensamento, a emoção e a razão”. Essa visão

integradora e dinâmica proporciona uma nova compreensão da formação que passa também a ser entendida como mudança, como transformação interior, e não apenas exterior (MORAES, 2008, p. 164).

Assim foi pensada a vivencialidade do *Lugar do Sentipensar*, ambientada para propiciar a reflexão e a ação. Espaços de cores, amorosidade, afetividade e acolhimento. O cenário foi organizado com um tapete de fios coloridos colocado no chão na parte central da sala, sobre ele, um pequeno baú com vários objetos espalhados como: brinquedos (bonecas, carros, brinquedos construídos com latas de leite ninho, bolas, pião, bolas de gude), livros, histórias infantis. Segundo Torre e Gonzalez (2007) e Moraes (2008), o cenário é um espaço para comunicar, explorar ideias, emoções, sentimentos, arte, criatividade e espontaneidade. Representa espaços conversacionais, dinâmicos e fluidos. Um lugar de experimentação, diálogo, criação e descoberta, impregnado de complexidade, reveladora da tessitura dinâmica da vida que ali acontece.

A dimensão epistemológica da vivencialidade do Lugar do Sentipensar foi construída por meio da transdisciplinaridade por favorecer o cruzamento de diversos saberes, culturas, linguagens, bem como das diversas formas de expressão do conhecimento (MORAES, 2008).

A vivencialidade foi então organizada em dois momentos: o primeiro, a escolha do objeto que fazia lembrar o sentipensar na infância. O segundo momento, a construção do cenário imagético com o Jogo de Areia a partir de uma questão norteadora.

As imagens da figura 4 ilustram o cenário construído para experienciar o primeiro momento da vivencialidade. O centro da sala atraía a todos, uns olhavam, outros faziam questão de pegar, outros fotografavam o cenário. Ao redor da manta, os professores em formação riam ao verem certos objetos que os faziam viajar no tempo, dialogavam com os pares e iniciavam suas escolhas. A música ambiente ecoava sons da infância. Aos poucos, cada um foi escolhendo um objeto de valor afetivo que tivesse uma representação significativa enquanto processo de formação humana. Todos saíram ao encontro de seu objeto.

Figura 4 – a) Cenário da vivencialidade Paisagem do Sensível; b) professores observando o cenário construído.



Fonte: Roque, 2010.

A não duplicitade de objetos provocou inicialmente disputa entre eles, o que logo foi equacionado. Quando todos haviam selecionado seu objeto, formamos um círculo, sentados em cadeiras. Preparávamo-nos para uma escuta sensível. Observamos que estavam ávidos para revelarem suas histórias. O clima que se instalava era de nostalgia; mesmo escolhendo certo objeto, via em outros relação estreita com sua infância. Assim, cada um pôde apresentar sua narrativa oral, falando o porquê da escolha daquele objeto, conforme alguns fragmentos abaixo:

Figura 5 – Professor em formação segura bola e narra sua experiência de formação na infância



Fonte: Roque, 2011

Objeto: Bola de futebol

Narrativa 1: Jogava bola na rua, aprendi a trabalhar em equipe, ganhar/perder (NABOR COSTA, 2009).

Figura 6 – Professor em formação segura boneca de pano e narra suas experiências de formação na infância.



Fonte: Roque, 2011

Objeto: A boneca

Narrativa 1: A boneca, pois vim ter minha primeira boneca quando tinha oito anos. Minha mãe não saía de casa, morávamos na fazenda. Era muito tímida e sou a filha caçula, brincava e brigava com a boneca. A boneca era alguém que me ajudava a aproximar de outras crianças, tinha vergonha de demonstrar carinho (MARIA FLOR, 2009).

Percebemos em cada narrativa uma reflexão profunda sobre a própria vida, o compreender-se a partir do que sente e pensa. Nesse sentido, segundo Josso (2003), a narrativa oral permite fluidez, enquanto que a narrativa escrita obriga a introdução de uma lógica. Dessa forma, a reflexão sobre o que foi formador na vida de alguém permite que situe/situar o que hoje pensa e faz, ao mesmo tempo reforça o espaço do sujeito consciencial capaz de se auto-observar e de refletir sobre si mesmo.

As narrativas orais, permeadas pela triangulação ludicidade, criatividade e sensibilidade, remetem aos fios que tecem a teia da corporeidade. Quando os professores em formação contam as memórias de suas brincadeiras, criam e recriam os fatos vivenciados, passam a percebê-los, nesse contexto de sensibilidade, como

processo formativo. As experiências formativas narradas em cada história de vida expressam, em consonância com Maturana e Varela (1995), a dimensão autopoietica do homem, em que o ser se autoadéqua, auto-organiza-se e se autoinventa. Esse pensamento é corroborado por Passeggi (2011, p. 1), ao dizer que “a pessoa, ao narrar sua própria história, procura dar sentido às suas experiências e nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”.

Figura 7 – Professor em formação elege a bola de meia como objeto que contribuiu para a sua formação



Fonte: Roque, 2011

Objeto: Bola de meia

Narrativa 1: Morava num apartamento e não tinha espaço para brincar, e a bola de pano não pula, nem fazia barulho. Aprendi a respeitar os outros (ELVIS LENNON, 2009).

Ao interpretar essas narrativas, percebemos que a autoformação acontece em territórios diversos pelos quais o sujeito transita, podendo acontecer na escola, na família e na comunidade. As experiências cotidianas que evidenciam o processo de formação e a forma como interpretam a realidade social e (re)inventam a vida evidenciam o princípio etnofenomenológico da experencialidade.

A dimensão hermenêutica da narrativa nos faz observar que a ludicidade embala o processo formativo em espaços autodelimitados e autorregulados de emoções e sentimentos, constituindo-se de intensa realização dos professores em formação e expressando a propriedade ludopoiética da autoterritorialidade.

A observação cuidadosa de cada movimento dos professores em formação revela a busca do objeto, tais como: a boneca, que era pega carinhosamente, numa demonstração explícita de afetividade; a bola, a qual era tocada, iniciando-se aos poucos o jogo com ela e projetando um jogo no qual ressoavam lembranças, ensinamentos, memórias; a lata de leite ninho, transformada em carrinho, também tinha inúmeros significados, por exemplo, criatividade e superação, trazendo o passado como experiência significativa e o presente como conquista; o gibi fazia recordar a importância para o processo de alfabetização e da autoterritorialidade.

Assim, havia uma educação no sentipensar que guiava os professores em formação por emoção e sentimentos, ajudando-os a construir um lugar do ser em sua inteireza. Moraes (2008, p. 169) afirma:

Educar para sentipensar é educar para restabelecer a aliança perdida entre pensamento, sentimento e ação, na reconquista da inteireza humana. É educar no caminho do amor e da solidariedade, preocupando-se, mas também com a escuta do sentimento e a abertura do coração. [...] é educar para o resgate da sensibilidade, para o encontro da beleza, para a busca da plenitude e elevação da consciência humana.

Desse modo, podemos inferir que esse diálogo do sentipensar contribui para a religação do sujeito consigo mesmo. Os sentidos passam a ser valorizados em conjunto, assim não só a audição é importante para a aprendizagem, mas todos, apresentando-se sob diferentes formas e em constantes interações. Abraçar, tocar, sentir, perceber, também são estratégias de aprendizagem, pois a “aprendizagem e a formação têm que ser pensadas com igual visão não linear, interativa colaborativa, construtiva e recursiva” (MORAES; TORRE, 2004, p. 83).

No segundo momento da vivencialidade, apresentamos a técnica do Jogo de Areia, substituímos os objetos do cenário e solicitamos que sentassem no chão, onde havíamos distribuído várias miniaturas e caixas com areia para que cada um criasse um cenário imagético, a partir de uma questão norteadora. A proposta era contribuir, através

das vivências ludopoiéticas, para a construção do Memorial de Formação (Trabalho de Conclusão do Curso). Sistematizamos que cada encontro focalizaria uma etapa da vida experienciada pelos professores em formação desde a infância, passando pela adolescência, até a fase adulta no que se refere à formação. Essas fases deveriam ser representadas no cenário imagético no Jogo de Areia e na escrita narrativa como interpretação do cenário.

Nesse contexto, a questão norteadora do primeiro Jogo de Areia foi: Que momento da infância você considera mais significativo no seu processo de formação humana?

Entrevimos, nesse jogo intimista de construção dos cenários, que à proporção que iam construindo seus cenários, e posteriormente nas narrativas, uma expressão de surpresa surgia nos professores em formação ao verificarem que com brincadeiras também se autoformavam. A ludicidade levava-os para longe do mundo real. Huizinga (2005, p. 12-13) considera que o jogo lança sobre nós um feitiço: é “fascinante” e “cativante”.

Ele se insinua como atividade temporária, que tem a finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. É pelo menos assim que, em primeira instância, o que ele apresenta: como um intervalo em nossa vida quotidiana.

Essas atividades temporárias, mas que lhe causam prazer e contentamento, são experiências que envolvem o ser, abarcando-o num fascinante mundo de ideias, desejos e sensações, descobrindo-se um ser autotélico. Recorremos a Csikszentmihalyi (1999, p. 114) para ressaltarmos que “uma atividade autotélica seria realizada por si mesma, tendo a experiência como meta principal”.

Em cada narrativa, a tomada de consciência de como a experiência é formadora surpreende a todos. A família aparece em muitos relatos como o lugar de viver inúmeras experiências formadoras. Esse resgate da história de si passa por uma tomada de consciência, já que nem tudo é considerado significativo, mas a seleção ocorre mediada a nosso ver pelas emoções que trazem o passado para juntinho de nós. O olhar sob o aspecto estudado provavelmente não será o mesmo vivido na infância. No entanto, esse

olhar reflexivo transforma a experiência em processo formativo, conforme narra a participante Maria Flor (2009):

Figura 8 – Cenário imagético do Jogo de Areia da 2^a vivencialidade – Lugar do sentipensar.



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 2: A boneca foi uma espécie de subsídio para minha formação, porque através dela desenvolvi um raciocínio lógico das coisas e acontecimentos que me cercavam, como ter noção de família, socializar-me com outras crianças, querer dar e receber carinho. No cenário tem um moinho que representa a liberdade, pedrinhas lembrando a falta de brinquedos, o avião simboliza o período de toda mudança, quando saímos da zona rural para morar na capital (MARIA FLOR 2009):

Figura 9 – Cenário imagético do Jogo de Areia da 2^a vivencialidade – Lugar do sentipensar



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 2: Na construção da caixa de areia tive a oportunidade de resgatar momentos significativos de minha infância, que foi a brincadeira do cozinhado. Eu, minhas irmãs e amigas nos finais de semana reuníamos sempre para fazer o cozinhado da semana, mamãe fornecia os ingredientes e íamos para o fundo do quintal. Lembro como era gostosa essa brincadeira. Dividíamos as tarefas, preparávamos a comida e assim procurávamos imitar nossa mãe no dia a dia de dona de casa. Terminávamos a brincadeira com a hora da aula (REBECA, 2009).

Vimos, portanto, nessas narrativas, que a sua autobiografia aponta seu envolvimento com o lúdico como experiência significativa para o processo formativo. A reflexão sobre suas próprias vidas produz conhecimento sobre si e sobre os outros. Bosi (1994, p. 55) afirma que, “[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado [...]. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora à nossa disposição. Nesse sentido, a reflexividade histórica ajuda a compreender o mundo, inspirando um contínuo refletir sobre si; ao mesmo tempo, nesse movimento de vir a ser, percebe-se sujeito de ação e transformação. A realidade que produziram e experienciaram, ao passo que é descrita, dota-se de significado e sentido, exprimindo o mundo social em sua essência. Essa ação prática compõe as características do princípio da auto-organizalidade, no momento em que os sujeitos constituem a realidade que produziram e experienciaram.

O território familiar surge na narrativa como lugar de apoio às experientialidades. O tempo aparece dividido, a brincadeira tem hora para terminar. Dois tempos se apresentam – o da brincadeira e o de estudar. Csikszentmihalyi (1999, p. 89) considera:

O consenso é que as famílias que apoiam o bem-estar emocional e o crescimento de seus membros combinam duas características opostas: Elas combinam disciplina com espontaneidade, regras com liberdade, altas expectativas com amor irrestrito. Um sistema familiar ótimo é complexo porque encoraja o desenvolvimento individual único de seus membros enquanto os une em uma teia de laços afetivos.

Assim, observamos um bem-estar emocional no contexto familiar contribuindo para a formação humanescente do ser. A autoformação se apresenta na propriedade da autovalia, pelo valor que é dado à família e a si.

Na maioria das narrativas analisadas, percebemos que as memórias da infância no ambiente familiar e da comunidade aparecem compondo os lugares das experiências

formativas. Em número menor, aparecem as experiências vivenciadas na escola, conforme apresentam as narrativas abaixo:

Figura 10 – Cenário imagético do Jogo de Areia – 2^a vivencialidade Lugar do sentipensar (LALÁ SILVA, 2009)



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 2: O cenário retrata dois momentos de minha infância, ambos na escola. No primeiro momento, eu estava na sala de aula com a tabuada, meu grande temor na época 3^a e 4^a série. Em seguida, estava no pátio brincando com meus colegas, momentos estes que eu esperava ansiosamente todos os dias. Mas o momento mais significativo de minha infância foi quando aprendi a ler na 2^a série, com Tia Claudete, uma professora que tomou por desafio e resolveu me alfabetizar (LALÁ SILVA, 2009).

Em sua narrativa construída a partir do Jogo de Areia, a professora em formação interpreta o cenário imagético mostrando duas cenas cotidianas vividas na infância no espaço da escola. Uma que lhe atemoriza – a tabuada – e a outra, na qual apresenta o interesse pela brincadeira no pátio e o processo de alfabetização. Para Souza (2008, p. 93), “a transformação do acontecimento em experiência vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito”. A brincadeira surge no fragmento da narrativa como o momento de prazer, em que extravasa os momentos tensionais que vivencia em sala de aula. O valor dado ao envolvimento lúdico é revelado na frase “estava no pátio brincando com meus colegas, momentos estes que eu esperava ansiosamente todos os dias”. O usufruto do lúdico permite a criação e recriação de si mesmo para a sua alegria de viver. É, portanto, no envolvimento gratuito da experientialidade lúdica que se apresenta a propriedade da autovalia.

Ao analisarmos a narrativa, observamos que as ações práticas são descritas dotadas de significado e de sentido, exprimindo o mundo social em sua essência. Esses fenômenos se caracterizam pela auto-organizalidade por apresentarem reflexividade em seus processos ao constituírem a realidade que produzem e experienciam.

Outra narrativa apresenta o espaço da escola como o mais significativo no seu processo de formação humana. Nela, a professora em formação relata suas conquistas e medos. A construção do cenário no Jogo de Areia permitiu visualizar mesmo com objetos representativos a realidade que desejava descrever, conforme a construção imagética e a narrativa abaixo.

Figura 11 – Cenário imagético do Jogo de Areia da 2^a vivencialidade – Lugar do sentipensar (NICOLE, 2009).



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 2: Aqui é a professora, nós sentávamos em conjunto com os colegas. [...] Fui alfabetizada através da cartilha do ABC. Todo mês éramos levados à direção para submetermos a um texto de leitura. Nós tínhamos que dominar o conteúdo, caso não soubéssemos a leitura que era exigida éramos punidos com a palmatória (NICOLE, 2009).

Em seu cenário, conforme ela própria interpreta e narra, mostram-se experiências vividas na sua infância. O uso do jogo de areia permitiu-lhe reconstruir fatos da infância, de forma lúdica, transformando-os em aprendizagens significativas. As profundas sutilezas da subjetividade humana são reveladas no **Jogo poético do Jogo de Areia**, cenários vivos e vividos pela imaginação (CAVALCANTI, 2010). A ludicidade e a criatividade presentes na construção do Jogo de Areia permitiram ao professor em formação produzir conhecimento e transformá-lo em aprendizagens significativas.

Pudemos perceber ao analisar as narrativas que os lugares de formação encontram-se nos diversos espaços em que o professor em formação se relaciona, ora se dão no contexto familiar, ora nos espaços sociais, outras vezes nos espaços escolares. A corpografia do ser, expressa na recordação-referência, apresenta-se como experiência formativa, cartografando seu percurso numa rede relacional com o ambiente no qual se insere. De acordo com Josso (2003, p. 40),

A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para as emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida.

Para a autora, a recordação-referência serve de conhecimento existencial único. Diante disso, buscamos interpretar e analisar as corpografias que se inscrevem nas narrativas, relacionando-as a uma corporeidade que se registra nas linguagens impressas nos gestos, nas falas e sentimentos que afloram em cada professor em formação.

Na vivencialidade “Lugar do sentipensar” com o Jogo de Areia, os professores em formação descobriram-se seres brincantes. Sentar no chão, pegar miniaturas para construir cenários, parecia coisa de criança. Ao mesmo tempo, esse momento fazia-os falarem de coisas sérias. A criança adormecida em cada um era resgatada. Ficavam curiosos para compreender os significados de cada cenário. As histórias individuais se entrelaçavam com muitas outras. Estavam felizes em falar de si, de revelar suas

histórias. Segundo Freire (1996, p. 80): “Há uma relação entre a alegria necessária e atividade educativa [...]”.

A partir da questão que norteou a construção do cenário, percebemos ao analisar as narrativas que na infância o lugar aprendente, para a maioria dos participantes, apresentou-se no espaço familiar, depois na escola e, por último, nas relações sociais. A ambientação da sala causou um novo olhar sobre os espaços de formação. O cenário infantil ajudou a estabelecer as relações do presente com o passado. O envolvimento com o Jogo de Areia possibilitou aos professores em formação momentos de autoconhecimento, reflexividade e criatividade, aspectos importantes para expandir o fenômeno da humanescência. A metáfora epistemológica da teia da corporeidade foi integralmente experienciada, ajudando a tecer os saberes do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser (DELORS, 2003).

4.4 TERRITÓRIOS DE DESCOBERTAS

Nessa vivencialidade, procuramos aguçar a curiosidade num território de pertencimento em que o corpo se revela nas manifestações biológicas, psicológicas, fisiológicas e socioculturais. Adolescência é um tempo de busca, de espera, e por que não dizer de descobertas de si. A harmonia do ambiente, desde as luzes, os tapetes, as pétalas de rosas até as caixas de areia e de miniaturas, confluía para um território de boas energias.

Ao iniciarmos a vivencialidade, que tinha como foco explorar a fase da adolescência desses professores em formação, realizamos a leitura de um memorial produzido por uma professora formadora, desvendando segredos e mistérios de uma adolescente que se aventura num ambiente natural de praias, liberdade e amigos. A escuta atenta trazia de um tempo longínquo fatos que achavam não ter relação com seu processo formativo. Nesse encontrar-se com as experiências de outros, os participes percebem que a aprendizagem pode ocorrer nos mais variados espaços educacionais, formais ou não.

Em seguida, sentados no chão, sobre as mantas coloridas, deixamos que cada um sentisse a areia, sua textura, observasse a tonalidade, a umidade, sua granulométrica,

fizesse da caixa de areia um território de descobertas (Figura 12). Várias mandalas com caixas de areia foram feitas, formando três grandes grupos, observando a orientação do professor formador, nos quais os grupos haviam sido distribuídos.

Observávamos atentamente cada movimento dos participantes. Uns demonstravam medo no contato com a areia, outros faziam lembrar momentos da infância, para outros, no entanto, era momento de total deleite, pois gostavam de ter contato com areia. Fotografávamos então cada expressão, tentando abstrair mais significados das diversas linguagens que se manifestavam. O território para as novas descobertas estava, enfim, preparado. Sendo assim, lançamos a questão norteadora: Quais as experiências na adolescência influenciaram na sua formação?

Figura 12 – Professoras em formação experienciam o contato com a areia



Fonte: Roque, 2011

A escrita autobiográfica nessa fase da vida, mesmo que seja fragmentos da memória, revela as experiências formativas, numa corporeidade subscrita nas entrelinhas das narrativas, conforme se apresenta a narrativa abaixo:

Figura 13 – Cenário da 3^a vivencialidade – Territórios de Descobertas



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 3: Fui criada em um regime muito rígido e como qualquer outra adolescente gostava de festinha e de sair com minhas amigas aos domingos, ir à pracinha próximo a minha casa, gostava também de ir à missa. Sempre fui de obedecer aos meus pais. Sempre fui uma filha muito responsável, obediente e calma. Aos 12 anos já tomava conta de casa e aos 18 anos comecei a trabalhar como professora. Tudo isso contribuiu para minha formação pessoal e profissional. Agradeço tudo que sou aos meus pais, pois contribuíram para que eu hoje seja uma educadora dedicada e muito responsável com minha família e com a profissão que me realizo (MARIA ROSELITA, 2009).

Descontinuamos nessa narrativa os comportamentos, desejos, amizades e os desafios de um corpo-adolescente. A professora em formação também focaliza duas temporalidades, nas quais apresenta suas atividades experienciadas aos 12 e aos 18 anos, relacionando essa fase com a responsabilidade que assume frente à família e à profissão almejada. Analisando pelo viés da ludopoiense, ela estabelece uma conectividade da formação familiar com a formação profissional. Nesse sentido, a autoconectividade se faz florescer nas subjetividades dessa narrativa. Isso porque, segundo Cavalcanti e Maia (2008, p. 8): “A propriedade de autoconectividade trata do envolvimento e da implicabilidade do ser consigo mesmo e com o mundo a sua volta. Isto significa reconhecer a importância da autoconsciência, do autorrespeito e da autoaceitação”.

Todas as etapas da vida são permeadas de descobertas, mas certamente na adolescência elas apresentam teor, cheiro e sentidos diferentes. Para Abrahão (2008, p. 157), “o caráter temporal da experiência humana, pessoal/social é, pois, articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade tempo cronológico/tempo fenomenológico”. De fato, os fenômenos ocorridos na vida cotidiana, traduzidos na linguagem narrada, são essencialmente importantes para identificar como criam e recriam as novas realidades nas quais se identificam. Nesse sentido, o fenômeno está permeado pelo princípio da experientialidade.

Observando os diálogos que se davam na construção dos cenários imagéticos, podíamos perceber risos, cochichos, leveza e alegria em apresentar para o outro seu cenário. Outras conversas traziam fatos ocorridos naquela época, vividos na adolescência, lembrados, mas que deveriam continuar ocultos, pois os participantes não queriam revelá-los na escrita da narrativa. Para outros, as brincadeiras lembradas na adolescência traziam novo riso ao rosto, um riso de alegria que confirmava as experiências de fluxo vividas nessa etapa da vida, já que, em consonância com Santos (2000, p. 61), “voltar ao passado é viver um encontro com aquela que fui, aquela que sou, e aquela que serei. É poder neste encontro aprender essa trajetória [...]”.

Figura 14 – Cenário imagético do Jogo de Areia – 3^a vivencialidade – Território de Descobertas.



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 3: Logo que entrei na minha adolescência senti desejo de ser independente [...] esse desejo precoce fez com que eu também buscasse um pouco de liberdade e isso só poderia conseguir indo para a escola, então eu aproveitava o horário das aulas para passear no centro da cidade, para ir à praia, andar de bicicleta com minhas colegas. [...] Adorava andar de bicicleta, era ela que me dava a sensação de liberdade [...] no período de férias não perdia a oportunidade de viajar para o interior (Janduís), lá um lugar pequeno e aconchegante, onde eu tinha o apoio das minhas tias (LENINHA, 2009).

Percebemos que os amigos são o suporte para vivenciar as aventuras, principalmente na adolescência. Na narrativa acima, o desejo de ter liberdade foi mobilizador para as inúmeras aventuras apresentadas.

O fio da corporeidade que se apresenta no texto narrado revela a reflexividade vivencial manifestada nas experiências tecidas entre os amigos e os parentes nos diversos espaços. De acordo com Delory-Momberger (2008, p. 108), “a vida oferece uma multiplicidade de momentos, espaços, situações e inter-relações, dos quais resultam efeitos de formação e de aprendizagens”. Ao construir o cenário no Jogo de Areia e escrever a narrativa, a autora revela subjetividades corpografadas na sua memória dos espaços constitutivos de experiências de formação. Nesse contexto, “o espaço não é apenas um continente, um receptáculo de nossos estados e de nossas ações, ele faz parte integrante de nossa experiência, ele é constitutivo de nossa experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 95).

Observamos na narrativa da professora em formação (LENINHA, 2009) que suas escolhas refletem a autonomia e autodeterminação vivencial do ser e do conviver, manifestadas nas experiências vivenciadas coletivamente, mas que enseja uma finalidade ontológica, expressa na propriedade da autotelia. Em outro momento da narrativa, Leninha manifesta com alegria que a experiência lúdica vivida com os colegas foi prazerosa.

Em conformidade com esse pensamento, Csikszentmihlyi (1999, p. 83) acrescenta:

As experiências mais positivas que as pessoas relatam em geral são aquelas compartilhadas como amigos. Isso é especialmente verdadeiro para os adolescentes. [...] As pessoas geralmente ficam muito mais motivadas e felizes quando estão com os amigos, independentes do que estejam fazendo.

Essas experiências como acontecimentos cotidianos evidenciam o processo de formação no uso de suas linguagens, pois revelam, criam e recriam novas realidades, fenômeno que se identifica com o princípio da experencialidade. A professora em formação inventa novas realidades e vivencia um processo de reinvenção do mundo.

Em outras narrativas experienciadas nessa vivencialidade, na qual se questionava quais foram as experiências formativas na fase da adolescência, observamos que esse processo está estreitamente ligado ao ambiente familiar. Esse fato é perceptível em alguns fragmentos das narrativas a seguir:

Figura 15 – Cenário imagético da 3^a vivencialidade – Território de Descobertas (ELVIS LENNON, 2009).



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 3: [...] A cena da mala com o dinheiro, lembro que meu pai viajava muito, pois trabalhava na Marinha Mercante, sempre que saía de casa, mesmo eu sendo mais novo que meu irmão, mas quem ficava com a responsabilidade de gerir as coisas de casa, junto com a minha mãe era eu, isso influenciou bastante, até hoje tenho responsabilidade e prazer de cuidar da família [...] (ELVIS LENNON, 2009).

Figura 16 – Cenário imagético do Jogo de Areia – 3^a vivencialidade Território de Descobertas (NICOLE, 2009).



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 3: Na minha adolescência eu ajudava minha mãe, ficando em casa com meus irmãos menores, arrumando casa, tive uma infância com poucas brincadeiras, queria ter mais liberdade para brincar, porém a situação familiar obrigava a desempenhar outras atividades. Hoje vejo que a brincadeira tem o seu papel importante na vida de uma criança, mas esses fatos (tarefas do lar) me fizeram ser uma pessoa responsável, me considero uma boa mãe, esposa e dona de casa (NICOLE, 2009).

Identificamos nas narrativas dos professores em formação, ao narrarem suas histórias de vida como lugar de construção de valores, de experiências afetivas, de sentimentos, o espaço familiar como de grande importância em suas vidas. Para Joso (2004), as subjetividades expressas nos informam, a partir do interior, a totalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psicossocioculturais ao longo de sua vida. Ao articularem as experiências de vida ao processo formativo, os professores em formação produzem conhecimentos e aprendizagens, oportunizando encontrarem-se consigo, com os outros e com o meio.

O ser corpóreo que se movimenta em busca de si para entender como tem ocorrido sua formação se apoia no fio da teia da corporeidade – reflexividade histórica – e inicia seu processo de busca interior. A reflexividade histórica é a expressão corpográfica do sujeito, manifestada em seus pensamentos, sentimentos e experiências, a qual o ajuda a decifrar seus percursos de aprendizagens. Conforme Joso (2008, p. 27),

Esse trabalho de reflexão, a partir de uma narrativa de formação de si (pensante, sensível, imaginativa, comovente, apreciativa, amorosa), permite ter a medida das mutações sociais e culturais em vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Vimos, portanto, nas narrativas analisadas, que os professores em formação deixaram aflorar suas histórias, sentimentos e descobertas de conhecimentos que os ajudam a estabelecer relações do passado com o presente, revelando as mudanças ocorridas. Outro ponto observado foi o autovalor que é dado às suas experencialidades como processo formativo, mesmo diante de situações de desconforto, ressignificam e transformam em aprendizagens. Esse autovalor é identificado no sistema ludopoiético como autovalia.

Conforme revelaram em suas narrativas, ao passo que descreviam suas ações, davam sentido à realidade que produziram e experienciaram. Esse fenômeno pode ser identificado na etnofenomenologia como princípio da auto-organizalidade. As práticas por eles vivenciadas são descritíveis e analisáveis e apresentam reflexividade em seus processos.

Como foi demonstrado nas narrativas experienciadas com o Jogo de Areia na vivencialidade “Territórios de Descobertas”, os professores em formação descobriram seus processos formativos na adolescência, ocorridos em diversos territórios: na família, entre amigos ou na escola. As descobertas fizeram com que eles tivessem uma relação renovada com a temporalidade e conhecessem o ser singular que habita em cada um, gerando uma abertura em direção ao conhecimento de si e ao outro.

4.5 REGIÕES DOS SABERES

A sala decorada com estrelas douradas no teto e com pequenos pés feitos de cartolina amarelos e azuis fazia um percurso desde o *hall* de entrada até o centro da sala, representando a caminhada deles no curso Normal Superior. O som ambiente contribuía para compor essa região de saberes, cenário que se apresenta como espaço ontológico, epistemológico e metodológico.

Ouvir, criar e sentir para melhor compreender-se nas regiões dos saberes. A região geralmente é definida com um lugar que se diferencia e/ou que apresenta certas

características que se assemelham. No contexto da pesquisa, fazemos uma analogia aos espaços de aprendizagem, apresentando cada espaço da instituição formadora como regiões dos saberes.

Trata-se de uma exposição dialogada, intitulada “Túnel do Tempo”, na qual apresentamos cada lugar da instituição: os jardins, os bancos, a cantina, a copiadora, o registro, a biblioteca etc., até chegar às salas de aulas. À proporção que as imagens iam sendo passadas, os risos e alegria eclodiam, causando burburinhos. Porém, o que mais chamou a atenção deles foram as imagens que apresentavam as atividades vividas em salas de aula, nas diversas áreas do conhecimento.

Finalizada essa etapa, disponibilizamos as miniaturas e as caixas de areia para construírem um cenário imagético que respondesse a este questionamento: O que foi mais significativo no espaço da academia no curso Normal Superior para sua formação humana?

Figura 17 – Cenário imagético do Jogo de Areia – 4^a vivencialidade – Regiões dos Saberes (JANA SORIEL, 2009).



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 4: Passei a aceitar melhor minha deficiência auditiva. Também passei a valorizar mais a vida, tanto a minha como as dos outros, me tornei uma pessoa melhor. Às vezes sinto o afastamento de alguns colegas, mas não importa, aprendi que cada um tem sua maneira de ser e pensar, não importa se escuto pouco, isso me levou a querer chegar o fim de meu curso sem desistir pelo que os outros pensam de mim. O que importa é que aprendi os conhecimentos adquiridos aqui na academia com o curso Normal Superior (JANA SORIEL, 2009).

O contato com o Jogo de Areia como uma técnica projetiva facilitou o fluir, possibilitando aos professores em formação a criação, o brincar e a reflexão sobre suas

produções. Para Josso (2008, p. 39), “as práticas de reflexão sobre si, oferecidas pelos relatos de vida centrados sobre a formação, apresentam-se, assim, como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver um mundo em movimento”. Nesse sentido, ao observarmos a narrativa de uma das professoras em formação, percebemos claramente que ela passa a valorizar mais a vida e a entender melhor sua deficiência como processos de aprendizagem.

Figura 18 – Cenário imagético da 4^a vivencialidade – Regiões dos Saberes (NABOR COSTA, 2009).



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 4: Ao ingressar no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), desejava tão somente realizar um sonho, que era cursar o Normal Superior. [...] Aprendi muito, cresci interiormente e descobri muitas coisas importantes. Hoje, tenho uma visão mais crítica sobre o verdadeiro papel do professor na construção do conhecimento, pois o processo de formação não é um momento único e acabado, mas um processo contínuo [...]. Serei educador, e neste espaço aprendi com cada coisa, pessoas ou ideia que vi, ouvi, senti, toquei, experienciei, li, compartilhei e sonhei, quando aprendi nos espaços em que vivi – na família, na escola, no trabalho, no lazer, etc. O conhecimento se dá no processo rico de interação externo e interno. Hoje há mais pessoas voltadas para fora do que para dentro de si, mais repetidoras do que criadoras, mas desorientadas do que integradas (NABOR SILVA, 2009).

Figura 19 – Cenário imagético da 4^a vivencialidade – Regiões dos Saberes (LALÁ SILVA, 2009).



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 4: Entrei para o curso Normal achando que seria um crescimento intelectual, não imaginava que seria mais do que isso. Aqui fiz amizades com os quais conversei e sorri muito, interagi e convivi. Vivi aqui momentos felizes e descontraídos com meus colegas e professoras, algumas em especial. Construí meu cenário retratando alguns momentos que achei significativos para mim, que me trouxeram lembranças e recordações antes adormecidas, como pular corda, jogar biloca e pedras, vivenciadas na disciplina de Educação Física. Entendo que tudo que vivenciei serviu para o meu crescimento e desenvolvimento tanto quanto para o profissional quanto para a pessoa (LALÁ SILVA, 2009).

Pudemos observar nas narrativas anteriores que as experiências de aprendizagens ocorridas no espaço acadêmico foram significativas para o processo autoformativo. Conforme argumenta Pineau (2009, p. 2), a “autoformação corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação, é tomar em mãos esse poder – torna-se sujeito. Mas também aplicá-lo a si mesmo: torna-se objeto de formação para si”. Assim, observamos nessas narrativas que os professores em formação têm se tornado sujeito do processo. A autoformação passa a ser também o sentido pessoal que cada um dá a si, sendo um processo existencial permanente.

Nessa perspectiva, as narrativas são estratégias importantes no contexto da formação, e ajudam o sujeito a refletir sobre si, porque não é só narrar um simples acontecimento, elas permitem refletir sobre as atitudes, identificando fatos que foram constitutivos para sua formação.

Ao narrar seu processo formativo, o participante Nabor Silva (2009) expande sua essência humana, expressando seu crescimento interior e compreendendo melhor os processos vitais. A criatividade, a ludicidade e a sensibilidade florescem em sua compreensão como processo evolutivo de autotranscendência (CAVALCANTI, 2008). Dessa forma, ele socializa suas intenções e as articula às experiências formadoras que construiu ao longo de sua formação, tornando-as aprendizagens significativas. Ao falarem de suas próprias experiências formadoras, os participantes extraem as informações úteis às transações consigo e com ambiente humano e natural, selecionadas pela intensidade particular que se impõe à consciência (JOSSO, 2004). Conforme defende essa autora,

[...] falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira contar a si mesmo a própria história [...]. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e\ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 48).

É nesse contexto que o professor em formação expõe as transações vividas no ambiente da formação, em que assume seu compromisso de ser educador e articula as aprendizagens ecoformativas: “Aprendi com cada pessoa, ouvi, senti, toquei, experienciei, compartilhei e sonhei”. Seu crescimento ontológico coincide com o grande desejo da educação contemporânea – aprender a condição humana (MORIN, 2006).

O estado de prazer e alegria demonstrado em seu relato como impulso vivencial de seus desejos ludopoiéticos expressos por si mesmo no seu envolvimento com a vida é uma manifestação da autofruição. O professor em formação expande sua essência humana, tecendo novas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Sua relação íntima consigo o faz perceber-se um ser corpóreo que se desenvolve enquanto ser humanescente social, cultural e histórico em permanente devir. Esse processo caracteriza a presença do princípio da humanescencialidade.

A narrativa de Lalá Silva (2009) acrescenta uma singularidade, uma vez que faz um recorte temporal de sua formação ao se referir às vivências desenvolvidas na disciplina de Educação Física, as quais serviram para seu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

O seu envolvimento com a experencialidade lúdica para criação e recriação de si mesmo e para sua alegria de viver é expresso em sua subjetividade e se apresenta no sistema ludopoiético como autovalia. As emoções e sentimentos experienciados no ambiente da academia são demonstrados em suas narrativas como contributos para sua formação. Nesse sentido, Freire (1996, p. 51) complementa, dizendo: “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado do exercício de criticidade que implica a promoção da curiosidade [...] e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...]”.

Percebemos após analisar essas narrativas que cada um dos professores em formação buscou identificar no espaço da academia o que foi mais significativo para sua formação humana, permitindo a percepção de que a formação que estamos oferecendo na instituição, cenário desta pesquisa à qual estão ligados pesquisadora e professores em formação, tem sido uma humana docência (ARROYO, 2009). Preocupada em romper paradigmas e por em prática um currículo que dialogue com o cotidiano da vida, a instituição integra e está sempre em movimento, articulando os saberes numa perspectiva transdisciplinar do conhecimento e contribuindo assim para pensar o processo formativo na auto, hétero e ecoformação (PINEAU, 2003).

4.6 ESPAÇO GEOGRÁFICO DA ECOFORMAÇÃO

Fechando o ciclo de encontros do Ateliê Corpo bio- geográfico, organizamos a sala com uma mandala de caixas brancas com areia, contendo no centro flores coloridas, puro deleite para as construções da última vivencialidade “Espaço Geográfico da Ecoformação”.

Na Geografia, Santos (2008) argumenta que definir a categoria espaço geográfico é árdua, porque a sua tendência é mudar com o processo histórico, uma vez que o espaço geográfico é também o espaço social. Ainda sobre esse tema, o autor acrescenta: “O espaço que nos interessa é o espaço humano ou espaço social, que contém ou é contido por todos os múltiplos de espaço” (SANTOS, 2008, p. 151). E a ecoformação? Acerca desta, Pineau argumenta (2003, p. 153) que “é a dimensão formativa do meio ambiente material, mais discreta e silenciosa do que as outras”. Nesse sentido, nossa proposição era verificar se as memórias reveladas nos encontros anteriores criaram condições para uma prática educativa humanescente.

Figura 20 – Cenário da vivencialidade “Espaço Geográfico da Ecoformação” – Mandala das flores.



Fonte: Roque, 2011

Agir para transformar. Assim se configura a vivencialidade expressa no Espaço Geográfico da ecoformação, que se apresenta como mediador das aprendizagens experienciadas no percurso da pesquisa. Nesse sentido, o espaço se apresenta como um conjunto de relações que testemunham de uma história escrita por processos do passado e do presente. De acordo com Santos (2008), “o espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente”.

Assim, ousamos transformar esse espaço, laboratório vivencial da pesquisa, em um lugar de experienciar sensibilidades, sentimentos, pensamentos, descobertas e saberes, numa dinâmica integradora que articula as dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas.

Após acolhermos carinhosamente cada professor em formação, conduzimos a vivência, fazendo-os mergulhar no que foi experienciado no ano em curso, verificando os sonhos e conquistas que tiveram ao longo desse percurso no envolvimento com a construção do trabalho final do curso – o Memorial de Formação.

Realizada essa orientação da vivência, formamos um círculo onde distribuímos um guardanapo colorido para cada um, o qual foi sendo moldado nos dedos das mãos até formar uma rosa. As histórias de vida vão sendo resgatadas no registro corporal de cada participante, embaladas pelas memórias comuns de desafios, conquistas, desejos,

alegrias, tristezas, sonhos e vitórias. As rosas floresceram no encantamento e beleza pela vida. Pedimos então que escolhessem um amigo ou uma amiga para presentear. Foi um momento de muita emoção, as alegrias trazidas pelo término do curso se misturavam com a tristeza da premeditada saudade das amizades construídas ao longo desse percurso. Não imaginávamos que esse momento fosse de tanta emoção, de tanto significado para o grupo. Muito choro, desabafos, manifestações de alegria de prazer. As emoções faziam com que esses professores em formação percebessem a importância das vivências em suas vidas. Segundo Maturana e Varela (1995), sentimento, emoção e ação são processos integrados em nossa corporeidade e desempenham papéis importantes nos processos de auto-organização de cada indivíduo.

Assim, após vivenciarmos essas trocas afetivas, partimos para a construção dos cenários com o Jogo de Areia, respondendo ao questionamento: Como as memórias reveladas nos encontros criam condições para uma prática educativa humanescente?

As narrativas a seguir buscam responder suas aprendizagens a partir do questionamento na construção do cenário imagético no Jogo de Areia.

Figura 21 – Cenário imagético do Jogo de Areia – 5^a vivencialidade – Espaço Geográfico da Ecoformação (MARINA, 2009).



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 5: [...] Há várias ferramentas representando que devemos ser professores dinâmicos, criativos. Devemos cantar, brincar de roda e contribuir para que nossos alunos tenham uma vida melhor [...]. A pedrinha representa a minha transformação, que está cada vez mais brilhante, sendo lapidada a cada dia a mais. O nome educação no alto, porque merece lugar de destaque. Devemos colocar sempre em primeiro lugar, pois representa para mim futuro (MARINA, 2009).

Figura 22 – Cenário imagético do Jogo de Areia – 5^a vivencialidade – Espaço Geográfico da Ecoformação (LALÁ SILVA, 2009).



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 5: As memórias recordadas através dos Jogos de Areia nos oportunizaram relatar situações de diversos momentos de nossa vida [...] nossas recordações nos trouxeram emoções e sentimentos, remetendo-nos a momentos de autoconhecimento e descobertas (LALÁ SILVA, 2009).

Figura 23 – Cenário imagético do Jogo de Areia – 5^a vivencialidade – Espaço Geográfico da Ecoformação (DOLORES, 2009).



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 5: Os encontros me revelaram memórias que tinham adormecido no tempo. Foi muito bom voltar ao passado através do Jogo de Areia. Nas lembranças do passado rememoradas com o Jogo de Areia percebi o quanto detestava ficar em uma sala de aula somente com quadro e giz. É muito saudável para a criança aprender brincando. O lúdico faz com que ela goste de ir à escola, que goste de estudar e com isso que ela seja feliz (DOLORES, 2009).

Observamos nas narrativas o quanto as vivências ludopoiéticas foram importantes para o processo formativo. Na primeira, conforme se apresenta no cenário, vários elementos ajudaram a compreender os conhecimentos experienciados pela professora em formação. Todos são importantes, mas ressaltamos a pedra brilhante, colocada em sua narrativa, compondo o cenário e simbolizando sua transformação, percebida como processo inacabado. A respeito desse processo, Freire (1996, p. 55) “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”. Essa consciência de ser inacabado permite ao sujeito viver em processo contínuo de busca, tecendo o fio da reflexividade vivencial. O fenômeno da ludopoiése se apresenta na narrativa valorizando a experientialidade lúdica para criação e recriação de si mesmo, expressando a propriedade da autovalia. A pedra continua dando sentido ao seu processo vital de transformação. A professora em formação fala de si e percebe que os conhecimentos a fizeram expandir enquanto essência humana, irradiando luminosidade, constituindo-se num ser humanescente, características que compreendem o princípio da humanescencialidade.

Na segunda e terceira narrativas, as autoras destacaram o Jogo de Areia como estratégia pedagógica facilitadora das aprendizagens. É possível verificar que emergem do sujeito recordações presentes em sua memória que o fazem refletir sobre a vida, ressignificando suas descobertas como novos saberes. O despertar para a vivência do lúdico não se revela apenas como conhecimento individual, extrapola a intencionalidade, incluindo outros aprendentes.

Os fios da teia metafórica da corporeidade se apresentam nas narrativas das professoras em formação expressando a reflexividade histórica, ao fazerem de suas memórias conteúdo de suas reflexões, e a sensibilidade no fluir das emoções e sentimentos por elas registrados. Para Cavalcanti (2010), reconhecer o papel fundamental da autoconsciência e da corporeidade no mundo das relações ecopoiéticas, como personalidade criadora, representa no sistema ludopoiético a propriedade da autoconectividade, que coincide nas narrativas com a implicabilidade do ser consigo, com os outros e com o mundo.

Os fenômenos ocorridos na vida, ao passo que são descritos, são dotados de significado e de sentido, tornando suas ações comprehensíveis e transmissíveis. Essas características se manifestam nas narrativas por meio do princípio da auto-organizalidade.

De acordo com Josso (2008, p. 24), “os relatos são territórios simbólicos abertos para a pluralidade de outros territórios, que são o mesmo que terrenos férteis para aproximar os processos vitais e a criação de sentido para si [...]. Assim, compreendemos a narrativa a seguir como terreno fértil para aproximar processos vitais.

Figura 24 – Cenário imagético do Jogo de Areia – 5^a vivencialidade – Espaço Geográfico da Ecoformação (NABOR COSTA, 2009).



Fonte: Roque, 2011

Narrativa 5: Eu não acreditava que tinha tido infância. Morava no interior muito atrasado, poucas crianças, todas muito pobres, inclusive eu. Infância e adolescência para mim não existiu. Poucos brinquedos ou quase nenhum, local inadequado e faltava sempre com quem brincar. Mas mudei o pensamento quando passei a assistir aulas da disciplina Memorial de Formação, com o uso do Jogo de Areia, que a partir desta técnica, passei a compreender que todas as crianças têm infância. [...] Gostaria que todos pudessem acolher as crianças carentes, dar assistência às crianças com necessidades especiais. Em sala de aula, mais atenção, mais amor e carinho. O educador agindo assim, ele está criando condições para uma prática humanescente. Esses momentos foram de grande importância para minha formação porque ajudaram e deram significados a minha realidade (NABOR COSTA, 2009).

Percebemos, ao analisar essa narrativa, como o Jogo de Areia foi imprescindível para favorecer o conhecimento de si mesmo. Apesar de conduzir seu relato a responder a questão norteadora, ao rememorar os encontros em sua memória, fez descobertas que mudam todo o seu pensar. Relata que passou toda a sua vida acreditando não ter tido infância, levando-se pelo fato de sua condição socioeconômica. Porém, surpreende-se com a descoberta de que todo sujeito tem infância e quer revelar para o coletivo. Para Josso (2004, p. 39), “as práticas de reflexão sobre si, oferecidas

pelos relatos de vida, centrados na formação, apresentam-se assim como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem [...].”

Ao falar de si, o professor em formação reflete sobre a prática educativa e sobre as condições para uma prática humanescente, estabelecendo relações do saber/fazer com uma nova dimensão de sua práxis. Nesse contexto, a narração não é apenas o instrumento, ou a linguagem expressa, mas é o lugar no qual o indivíduo toma forma, experimenta e elabora a história de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2008). Essa dimensão formativa das histórias de vida ajuda a interpretar fatos do cotidiano como experiências formativas. Essas aprendizagens são registradas em seu corpo, que é a legitimação espaço-temporal do Ser no mundo. O professor em formação, “ao criar e brincar no Jogo de Areia, descobre-se um ser brincante, sensível e historicamente marcado pelas histórias de ausência do lúdico em sua vida” (CAVALCANTI, 2008, p. 6). A partir de sua descoberta, reorienta o seu pensar e reconstrói suas narrativas de vida e formação na perspectiva de expandir sua essência – como um ser humanescente.

Observamos que a finalidade ontológica, voltada para a própria subjetividade, reflete autonomia e autodeterminação vivencial, reveladas no envolvimento com o Jogo de Areia, identificada como propriedade ludopoiética da autotelia. No olhar sensível de nossa análise no foco da narrativa, percebemos que o professor em formação interpreta e analisa a realidade social e evidencia o processo de formação nas experiências e acontecimentos cotidianos, em que destaca o processo de formação. Esse fenômeno na etnofenomenologia se dá através do princípio da experientialidade.

Concluímos a análise da última vivencialidade do Espaço Geográfico da Ecoformação, impactando-se com as análises das narrativas. A questão norteadora havia sim sido respondida, mas com certeza o sentido e o significado das experiências na vida desses professores em formação extrapolaram os limites do imaginável.

As narrativas abriram a oportunidade para um diálogo pessoal do professor em formação consigo, numa tessitura corporalizada pelas memórias inscritas no corpo como processos que alimentam o próprio fluxo da vida. A descoberta de si, como sujeito de história, é marcada por uma “geografia pessoal” e completamente única, revelada como espaço de significados, de uma geografia que se autoterritorializa nos espaços de convivências, materializadas no território vivido, desde que tomado numa relação social de comunicação (RAFFESTIN, 1993).

5 CHEGANDO AO DESTINO



Nossa viagem epistemológica foi guiada por uma cartografia corporal, orientada pelas coordenadas geográficas e interpretada por meio dos mapas (considerados na pesquisa como narrativas). O roteiro foi construído com questões que fizeram desse destino uma viagem exploratória. Uma delas buscava compreender se as vivências ludopoiéticas experienciadas pelos professores em formação tinham implicação no processo de desenvolvimento da autoterritorialidade enquanto a outra objetivava conhecer quais as relações que se estabeleceram entre as propriedades ludopoiéticas a partir das memórias lúdicas nas diferentes fases da vida.

É imprescindível apresentar, antes de qualquer resposta a essas questões, o entendimento que temos acerca do processo autoformativo, que, em concordância com Pineau (2003), é o modo particular de aprendizagem em que cada um se apropria do seu poder de formação. Depois, lembrar que as vivências ludopoiéticas são atividades lúdicas realizadas num ambiente festivo, colorido, cheiroso e prazeroso.

Parece agora ser fácil desvendar esses mapas e construir uma nova paisagem autoformativa, inspirada na propriedade ludopoiética da autoterritorialidade. No entanto, em se tratando de uma pesquisa, não há limites definidos, pois estes são extrapolados e deparam-se na interpretação subjetiva registrada num corpo que é vida, movimento e espaço.

No percurso vivencial do Ateliê Corpo bio-geográfico, várias paradas foram feitas, pois precisávamos reconstruir novos mapas. As vivencialidades ocorridas no Ateliê nas diversas fases da vida (infância, adolescência e adulta) pelos professores em formação permitiram uma escuta sensível e atenta sobre sua própria história. Uma reconstrução da memória lhes deu a oportunidade de estabelecer conexões transdisciplinares das experiências de vida, como o processo formativo e autoformativo, favorecendo a compreensão da autopoiése como condição humana. Para Morin (2008, p. 300), “a reorganização permanente e a autopoiése constituem categorias aplicáveis a toda ordem biológica e, a *fortiori*, à ordem sociológica humana”. As emoções e os sentimentos impressos em cada movimento, gesto, riso e diálogo possibilitavam perceber que os espaços de construção da aprendizagem exigem lugares criativos, acolhedores, brincantes, ou seja, humanescentes.

A construção dos cenários com o Jogo de Areia, para alguns, levou a lembrar da infância. Para outros, representou total deleite, pois gostavam de ter contato com a areia, evidenciando o fenômeno da ludopoiése como autocriação da vivência lúdica. Na

primeira fase da vida humana, que se dá na infância, foram resgatadas memórias e lembranças que passaram a ter sentido e significado para a formação. O espaço da brincadeira foi percebido como um lugar de construção de saberes, de valores éticos e morais, de criatividade, de liberdade e de conquista de autonomia. Foram registrados nas vozes e narrativas escritas de alguns participantes depoimentos de não terem vivido infância pela ausência de recursos econômicos ou pelas obrigações fatídicas no contexto familiar, privando-os de maior liberdade. Ao construírem seus cenários, descobriram que tiveram infância, sim, mesmo diante dos fatos narrados. Além disso, ao refletirem sobre a construção simbólica do cenário no Jogo de Areia, perceberam o quanto essa fase favoreceu o processo autoformativo.

A fase da adolescência, como uma etapa da vida também investigada, é registrada nas narrativas movida por encantos e desencantos, sonhos e fantasias os quais parecem ter sido esquecidos na vida adulta. Ao mergulharem em suas histórias para construírem seus cenários no Jogo de Areia e interpretá-los, os professores em formação verificaram que muitas de suas escolhas profissionais advinham das vivências no cotidiano familiar.

As experiências vividas na adolescência trouxeram referências que se constituíram em contribuições para novos saberes/fazeres. Nas narrativas apresentadas no Jogo de Areia, na vivencialidade “Territórios de Descobertas”, os participantes da pesquisa descobriram seus processos formativos na adolescência ocorridos em diversos territórios: da família, dos amigos e da escola. As descobertas fizeram com que eles tivessem uma relação renovada com a temporalidade e conhecessem o ser singular que habita em cada um, gerando uma abertura em direção ao conhecimento de si e do outro.

Chegamos a mais uma parada ontológica, dessa vez no tempo presente – na fase adulta. Nela, houve o resgate do percurso acadêmico através da Região dos Saberes, enunciando a pertinência dos conhecimentos. Morin (2006, p. 38) aponta que “[...] há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”.

No Ateliê, evidenciou-se a reflexividade autobiográfica dos aspectos ontológicos, metodológicos e epistemológicos intrínsecos ao processo autoformativo, promovendo o vivenciar da condição humana a partir das narrativas orais e escritas expressadas pelos professores em formação.

Cada espaço de convivência experienciado no Ateliê Corpo bio-geográfico mediava novas aprendizagens e favorecia a construção de novos territórios de formação, antes não percebidos como tais no espaço cotidiano, pois apenas os conteúdos disciplinares eram considerados importantes para a formação humanescente. Também compreenderam que a formação oferecida pela instituição à qual estão ligados tem sido uma humana docência contribuindo para pensar o processo autoformativo.

Cada fase da vida sentida, pensada e refletida no Ateliê possibilitou um reencontro com sua própria história e a construção de uma nova paisagem no território da formação, impulsionada pela Pedagogia Vivencial Humanescente.

O Ateliê Corpo bio-geográfico veio contribuir com o desvelar da Geografia numa perspectiva transdisciplinar, pois foi cartografando os territórios dos saberes que houve a possibilidade da descoberta do seu reconhecimento como ciência que refaz percursos para compartilhar ideias e linguagens numa perspectiva geopoética.

Portanto, é chegada a hora de pensarmos uma educação geográfica para a vida, para que o homem possa compreender o mundo e refletir sobre os cuidados que devemos ter com ele. Nesse sentido, faz-se necessário que se estabeleçam no cenário educacional os princípios da Pedagogia Vivencial Humanescente defendidos por Cavalcanti (2006, p. 33), quando preconiza que “para abraçar a causa da Pedagogia Vivencial é preciso amor. Amar a si mesmo e alegrar-se com a vida para assim poder expandir a sua alegria como raios de luz para iluminar vidas pelo exemplo de viver a vida com o sentido da maior perfeição”.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória-Memórias: Memoriais rememerados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação – Formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa. **Memórias, Memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- AMMANN, Ruth. **A terapia do Jogo de Areia:** imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade. São Paulo: Paulus, 2004.
- AMORIN, Elen Dóris Barros Carlos. **Corporeidade e Ludicidade:** o fluir humanescente na formação de professores. 2008 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- _____. Formação de professores: sentimento de si para o fluir humanescente. In: CAVALCANTI, Katia Brandão (Org.). **Pedagogia Vivencial Humanescente:** para pensar os sete saberes na educação. Curitiba: CRV, 2010.
- ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas: Papirus, 1995
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestres:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade.** Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1995.
- _____. **Metáforas novas para reencantar a Educação:** epistemologia e didática. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1998
- _____. **Competência e sensibilidade solidária:** educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio.** Tradução de Antonio de Pádua Daenesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Líber Livro, 2004.
- BERNARDI, Carlos Alberto. **Senso íntimo:** poética e psicologia de Fernando Pessoa a James Hillman. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Pós-Graduação no Curso de Letras pela Universidade Federal Fluminense. 1995. Disponível em: <www.rubedo.psc.br/artigos/Carlos>. Acesso em: 24 jan. 2011.

BYINGTON, Carlos Augusto. **A construção amorosa do saber.** São Paulo: Religare, 2004.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade:** lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1996, n. 248, 23/12/96, p. 27833-27841.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física; Arte. V. 7; v. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAILLOIS, Rogger. **Los juegos y los hombres:** la máscara y el vértigo. México: Fundo de Cultura Econômica S.A., 1990.

CÂMARA, Teresa Cristina Bernardo. **Corporeidade e Humanescência na fonte dos saberes da vida:** a formação de professores que valoriza o ser. 2005.146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas. Tradução de Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARRILHO, Maria de Fátima. **Torna-se professor pela experiência formadora:** vivências e escritas de si. 2007. fl. 281. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CAVALCANTI, Kátia Brandão. **Para abraçar a humanescência na pedagogia vivencial.** Trabalho apresentado no XIII Endipe. Recife, 2006.

_____. **Corporeidade e ética do sentido da vida na educação:** para florescer as sementes da pedagogia vivencial humanescente. 2005. Disponível em: <www.lilaz.com.br>. Acesso em: 22 mar. 2007.

_____. **A pedagogia vivencial e a educação para o lazer:** da vida para a vida. 2004.

_____. O Sandplay na Memória e no Projeto de lazer: para a autoformação Humanescente de Educadores-pesquisadores. In: SEMINÁRIO LAZER EM DEBATE, 9., 2008, São Paulo. **Lazer, Interdisciplinaridade e suas Possibilidades de Divertimento, Descanso e Desenvolvimento Pessoal e Social.** São Paulo: CELAR-UFMG/USP Leste, 2008, p. 1-8.

_____. A Teia da Corporeidade e a Galáxia dos sete saberes transdisciplinares: metáforas que reencantam educadores-pesquisadores. In: CAVALCANTI, Katia Brandão (Org.). **Pedagogia Vivencial Humanescente:** para pensar os sete saberes na educação. Curitiba: CRV, 2010.

CHAMALIAN, Helena Coharik. Métodos autobiográficos e práticas de formação de adultos: apontamentos e balanço sobre experiências realizadas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. v. 6, p. 123-140.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre; São Paulo: Artmed, 2005.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Psicologia da Felicidade**. Tradução de Denise Maria Bolanho. São Paulo: Saraiva, 1992.

_____. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DAMASIO, Antonio. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. Adaptação para o português do Brasil Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DANTAS, Eugênia Maria. Caminhos de uma geografia complexa. In: SILVA, Aldo Aloísio GALENO, Alex (Org.). **Geografia Ciência do Complexus**: ensaios transdisciplinares. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 237-252.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Biografia, corpo, espaço. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 93-109.

DELORS, Jacques *et. al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. Tradução de José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO. 2006. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

DUVIGNAUD, Jean. **El Juego del Juego**. Colômbia, 1997.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Marcia Rizo. Sociología Fenomenológica y Comunicología Histórica La Sociología Fenomenológica y sus aportaciones AL pensamiento em comunicación. **Mediaciones Sociales**, n. 1, p. 77-111, I sem. 2009. Disponible em: <<http://revistas.ucm.es/inf/19890494/articulos/MESO0909120075A.PDF>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento práctico do professor. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

HILLMAN, James. **Psicologia Arquetípica**: um breve relato. São Paulo: Cultrix, 1989.

HUINZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2003.

JUNG, C. G.; WILHELM, R. **O segredo da flor de ouro**. Petrópolis: Vozes, 1983.

KALFF, Dora Maria. **Sandplay**. A psychotherapeutic approach to the psyche. Cloverdale, CA: Temenos Press, 1980.

LELOUP, Jean-Yves. **O corpo e seus símbolos**: uma antropologia essencial. Organização de Lise Mary Alves de Lima. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACÊDO, R. S. **Etnopesquisa crítica-formação**. Brasília: Líber Livro, 2006.

MACIEL, Neide Medeiros. **Geografia na sala de aula**: um estudo com professores da rede pública no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP. 2005.

Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Natal, 2005.

MAIA, Sônia Cristina F; CAVALCANTI, Katia B. **A formação ludopoiética do profissional do lazer:** um desafio para sua autoformação humanescente. Animador sociocultural, v. 3, p. 1-16, 2009.

MATURANA, Humberto R. **A Ontologia da Realidade.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 1995.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **De máquinas e seres vivos Autopoiese:** a organização do vivo. 3. ed. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MATURANA, Humberto; ZOLLER, Gerda Verden. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Atenas, 2004.

MATURANA, Humberto R; YÁÑEZ, Ximena Dávila. **Habitar o Humano em seis ensaios de biologia cultural.** São Paulo: Palas Athenas, 2009.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis. Formação humana e capacitação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego:** complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Pala Athena, 2000.

MELO, Maria José Medeiros Dantas. **Olhares sobre a formação de professor de matemática:** imagem da profissão e escrita de si. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MENDONÇA, Rita de Cássia Araújo Alves. Saberes e Práticas Humanescentes no Projeto Político-Pedagógico em Escola Judicial. In: CAVALCANTI, Katia Brandão (Org.). **Pedagogia Vivencial Humanescente:** para pensar os sete saberes na educação. Curitiba: CRV, 2010.

MESQUITA, Zilá; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Território do Cotidiano:** uma introdução a novos olhares e experiências. Santa Cruz do Sul: Editora da UFRGS; Editora da UNISC, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na Biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

- _____. **Pensamento Eco-sistêmico.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____; TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar:** fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **Ecologia dos saberes:** complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakaranas; WHH – Willis Harman House, 2008.
- MINAYO. M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro; São Paulo: ABRASCO; HUCITEC, 1992.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio; Roger MOTTA; DOMINGO Raúl. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Cortez: UNESCO, 2003.
- MORIN, Edgar. Problemas de uma epistemologia complexa. In: _____. **O problema epistemológico da complexidade.** Portugal: Publicações Europa-América, 1989.
- _____. **O Método 3:** o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- _____. **Os sete saberes necessários á educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **O Método 5:** a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- _____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.
- MUSSE, Narla S. O. A autoformação Humanescente: pedagogia vivencial despertando o ser da terra como condição humana. In: CAVALCANTI, Katia Brandão (Org.). **Pedagogia Vivencial Humanescente:** para pensar os sete saberes na educação. Curitiba: CRV, 2010.
- NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da Transdisciplinaridade.** Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.
- NICOLESCU, Basarab. A Prática da transdisplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab (Org.). **Educação e transdisciplinaridade.** Brasília: UNESCO, 2000.
- OLIVEIRA, Rosalba Lopes de. **Ensino de Matemática, História da Matemática e Artefatos:** possibilidades de utilizar saberes em cursos de formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- PAULINO FILHO, José. **Professores em contexto de formativo:** um estudo do processo de mudanças de concepções sobre o ensino de matemática. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos.** Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 1-22, 2011.

PIERRAKOS, John C. **Energética da Essência (core energetics):** desenvolvendo a capacidade de amar e curar. São Paulo: Pensamentos, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **Pesquisa em Educação:** possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008.

PINHEIRO, Evanir de Oliveira. A ludicidade na autoformação do educador. In: **O jogo de areia:** uma abordagem transdisciplinar. Org. CAVALCANTI, Katia Brandão. Natal – RN, EDUFRN – RN, 2010.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean Louis. **As histórias de vida.** Tradução de Maria da Conceição Passeggi. Natal: Editora da UFRN, 2003.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. São Paulo: TRIOM, 2003.

_____. Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 102-110, set.-dez. 2005.

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PIRES, Edmilson Ferreira. **Corporeidade e sensibilidade:** o jogo da beleza na educação física escolar. Natal: Editora da UFURN, 2000.

_____. **O Fenômeno da ludicidade no jogo crítico e criativo da vida de professores-pesquisadores em corporeidade.** 2002. fl. 104. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas:** tempo, caos e as leis da natureza. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura.** Petrópolis: Vozes, 2002.

RUGIRA, Jeanne-Marie. A relação com o corpo e com a sensorialidade na história de vida: por uma abordagem somatopedagógica do acompanhamento. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 73-91.

SACK, Robert David. **Human Territorially:** its Theory and History. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SAMPAIO, Ana Tânia Lopes. **O Sandplay na representação da ludicidade na vida acadêmica do Educador pesquisador:** uma experiência vivida. Natal, 2007. p. 29-46.

_____. Pedagogia Vivencial Humanescente: educação para o sentipensar a condição humana. In: CAVALCANTI, Katia Brandão (Org.). **Pedagogia Vivencial Humanescente:** para pensar os sete saberes na educação. Curitiba: CRV, 2010. p. 17-28.

SANTIN, Silvino. **Educação Física:** uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

_____. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner W. (Org.). **Educação física & esportes perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papirus, 1993.

_____. Perspectiva na visão de corporeidade. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Educação Física e esportes:** perspectiva para o século XXI. Campinas: Papirus, 1993. p. 55-88.

SANTOS, Milton. **Técnica Espaço Tempo:** globalização meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Território e Sociedade:** entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abrand, 1996.

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **O País distorcido:** o Brasil, a globalização cidadania. São Paulo: Publifolha 2002.

_____. **Por uma geografia nova:** da crítica a uma geografia critica. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Solange Mary Moreira; DUBOC, Maria José Oliveira. A profissionalidade e a articulação dos saberes e a autonomia no exercício da profissão docente. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., Recife, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-154, jan.-abr. 2009.

SCHOLZE, Lia. Narrativas de si e a possibilidade de ressignificação da existência. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 89-100.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: Editora da UFRN, São Paulo: Paulus, 2008

SUERTEGARY, Dirce Maria Antunes. Ambiência e pensamento complexo: ressignific(ação) da geografia. In: SILVA, Aldo Aloísio; GALENO, Alex (Org.). **Geografia Ciência do Complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p.181-208.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SCHILLER, F. **Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade**. 2. ed. Tradução de Roberto Schwarz e Marcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1991.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**. Petrópolis: Vozes, 1988.

TORRE, Saturnino de La. **Dialogando com a criatividade: da identificação à criatividade paradoxal**. São Paulo: Madras, 2005.

_____; GONZALEZ, M. **Escenarios: uma estratégia ecoformadora**. Barcelona, 2007. Mimeo.

TORRE, Saturnino de La; PUJOL, Maria Antonia; MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade e Ecoformação: um olhar sobre a educação**. São Paulo: TRION, 2008.

TUAN, Yu-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1990.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXO A

CONSTRUTOS

TERRITÓRIO- É o espaço em que o sujeito reflete sobre seu significado no mundo, rever sua postura diante do outro e vivência a ressignificação de si.

TERRITORIALIDADE - ampliação das relações que se estabelecem nos espaços social e pessoal construídos pelo sujeito em sua história de vida, vendo o corpo com lócus desse processo.

AUTOTERRITORIALIDADE – entendido como pertencimento num espaço /tempo vivido com autonomia e independência como forma de ser e estar no mundo na perspectiva da corporeidade. Espaço/tempo lugar de encontro com sua inteireza ontológica, da escuta e do terreno das ideais objetivas e subjetivas do ser numa dimensão temporal.

TERRITÓRIO DA CORPOREIDADE – é pensar sobre a linguagem humana manifesta nos gestos, emoções, sentimentos e silêncios que o corpo evoca em sua motricidade.

CORPOREIDADE – campo energético onde o sujeito se expressa emocionalmente, pelos movimentos das emoções positivas para fazer contato e unificar a pessoa com o mundo exterior. É também um processo constante de transformação, onde o humano passa por momentos de reconhecimento e reinvenção de si.

CORPO – cenário que passa a ter sentido com lugar que o Ser manifesta sua autoterritorialidade, se fazendo existir enquanto lugar de apropriação das experiências de vida e impressão de saberes.

VIVÊNCIAS LUDOPOIÉTICAS – momentos em que os sujeitos ao interagirem com o conhecimento, com os outros e consigo através da experiência de atividades lúdicas, tiveram a oportunidade de reorganizr-se intensamente.

INTRUMENTOS LUDOPOIÉTICOS- instrumentos que facilitam o fluir e o criar.

CORPO- TERRITÓRIO – Lugar da vida e experiência da corporeidade.

CARTOGRAFIA DA CORPOREIDADE – mapear os registros vivenciais de uma corporeidade pensada, sentida e vivida. Onde o processo auto-reflexivo imprime em

seu projeto vital as várias dimensões interiorizadas e constitutivas do sujeito, no corpo biogeográfico.

ANEXO B

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

Natal ____ de ____ de 2009.

Prezado(a) Sr.(a):

Estamos desenvolvendo uma Dissertação de Mestrado em Educação intitulada: Corpo: cenário geográfico das histórias de vida em formação , cujo objetivo é: identificar e analisar como a corporalização dos memoriais de formação, por meio de um ateliê Corpo-Bio-Geográfico, interfere na autoterritorialidade humana. Esta pesquisa está sendo orientada pelo Prof. Dr. Edmilson Ferreira Pires, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e realizada pela mestrandra Edileuza de Medeiros Monteiro Roque.

Por isso convidamos para você participar da referente pesquisa, uma vez que a sua participação é de grande importância para o nosso estudo, e que não traz complicações legais.

A coleta de dados será realizada no Ateliê Corpo-bio-geográfico. Destacamos que este Ateliê proporcionará reviver as lembranças de alguns eventos referentes ao cotidiano pessoal e profissional vividos por você nas diferentes fases da vida, por meio da construção imagética dos cenários no Jogo de Areia ou Sandplay, narrativas orais e escritas, contribuindo para a construção do Memorial de Formação

Informamos ainda, que os resultados da pesquisa serão exclusivamente utilizados para fins científicos, firmando o compromisso de assegurar o anonimato e o sigilo de identidade de todos os participantes. A sua decisão é livre, podendo ser revista a qualquer momento da pesquisa, sem que lhe seja imputada penalidades ou prejuízos.

Agradecemos a sua atenção, e caso aceite participar, solicito a sua confirmação neste documento.

Atenciosamente,

Edileuza de Medeiros Monteiro Roque

Rua: Industrial João Motta, 1756, Bl F apto 202 –Natal

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, após tomar ciência dos critérios e compromissos da pesquisa intitulada Corpo: cenário geográfico das histórias de vida em formação, aceito participar da mesma na condição de pesquisado..

ANEXO C

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY
CURSO NORMAL SUPERIOR
DISCIPLINA: MEMORIAL DE FORMAÇÃO I -2009.1
TURMA –NA

ATELIÊ CORPO (BIO) GEOGRÁFICO
1ª VIVENCIALIDADE – PAISAGEM DO SENSÍVEL

Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim... Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim...

Dedicado, muito amoroso mais acima de tudo com Deus em minha vida. Posso dizer que na busca da felicidade tenho encontrado muitos obstáculos, o não desistir dessa caminhada é o que me fortalece para alcançar meus objetivos, que não são poucos, mas são coerentes com as minhas atitudes de homem maduro, equilibrado, carinhoso e extremamente preocupado com o bem estar das outras pessoas. Amarás a teu próximo como a ti mesmo(MATEUS 22:37-39)

Elvis Lennon, 2009.

Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim...

Sou uma pessoa feliz,
de bem com a vida.
Alegre quase sempre
Em todos os momentos
Às vezes pensativa e
Calada comigo mesma
Só eu sei de mim
Não temo os problemas da vida
Enfrento-os de cabeça erguida
Vivo em busca dos meus horizontes
Sonhando na realização de meus objetivos

Rebeca(2009)

Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim...

Amável, simples e humilde, com carinho e dedicação a minha família onde para mim é a base de tudo. Talvez por ter sido criada de uma maneira muito reprimida, pois o meu pai era daqueles que não deixava as filhas saírem de casa, me acostumei naquela vida pacata de menina de interior só ajudando nos afazeres domésticos e indo ao colégio. Com 12 anos fiquei com a responsabilidade de tomar conta de casa pois minha mãe adoeceu e teve que fazer um longo tratamento de saúde aqui em Natal, pois nessa época morávamos no interior. Namorar nem pensar pois ele não queria, mas mesmo assim cheguei a namorar, acontecendo encontros só aos domingos depois da missa e com hora marcada de chegar em casa, sem meu pai saber. Diante de tudo isso me tornei uma pessoa introvertida com vergonha de tudo e de todos.

Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim...

Triste e alegre, uma pessoa que luta por aquilo em que acredita cabelos grisalhos, olhar perdido ao longe, buscando encontrar a solução certa para resolver os problemas da dia a dia, fique viúva 24 anos com três filhos para educar e amar acima de tudo. Fiz o magistério a noite e trabalhava pela manhã, estagiava a tarde, trabalhava na escola Passo da Pátria e estudava na E. E. Profº Varela Barca. Mas apesar de toda essa luta ainda achava tempo nos finais de semana para brincar de bonecas com as minhas filhas, fazendo roupas e às vezes até mesmo boneca de pano. Sonhando! Sonhando sim, pois para mim naquela época era um sonho me tornar universitária, cursar um nível superior. Hoje o sonho tornou-se realidade, os filhos criados, avó de netos, mais em breve me formarei e terei meu sonho realizado serei professora de educação infantil.

JANE. SORIEL (2009)

Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim...

O Ser humano vive em constante busca, procurando se encontrar... Emoções variadas, muitas vezes extremos sentimentos, um verdadeiro paradoxo. Antigos momentos, antigos sentimentos, nos levam a viajar no passado e às vezes nos encontrar longe de nós mesmos. Relembrar, sonhar, encontrar, assim se descobrir. Somos eternos caçadores de nós mesmos.

NABOR SILVA (2009)

Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim...

Filha, esposa, mãe, amada, amante, amantíssima em alguns momentos extremada por amor demais ou menos. Assim cresci, amadureci, mas a busca continua, em alguns momentos desejo mudar, me encontrar, melhorar e aprender. Mas situações do dia-a-dia, a vida nos ensina coisas novas e assim vamos aprendendo. Aprendendo com a mãe, com os filhos, com o marido, vou buscando um ponto de equilíbrio, seguindo o caminho do amor, as vezes na dor e aí a vida exige de nós, uma atitude energética e aí que tenho medo de magoar quem amo sendo rígida demais. Não sei a medida certa, só não deixo a emoção ultrapassar a razão.

LALA SILVA (2009)

Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim...

Sonhadora, crendo que ser feliz é possível sim apesar das nuvens cinza da maldade de alguns seres humanos desumanos. Doce me faço diante da beleza interior das pessoas e atroz por tanta injustiça. Às vezes me sinto presa as antigas canções que me falou de paixões e anos bons. Às vezes temo que a luta do dia-a-dia me enfraqueça e finjo ser forte para enfrentar o fantasma do medo e da solidão. Mas continuo, seguindo sempre sonhando em busca da realidade do que quero, sonhando que será o melhor para mim.

NICOLE FLOR. (2009)

Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim...

Uma pessoa que não ficasse de braços cruzados, esperando receber tudo preparado. A vida me fez (ensinou) a correr sempre atrás do que quero, embora, algumas vezes se canse e se entregue antes de terminar a luta. Por tanto amor, a vida me fez mãe e de entender tudo o que minha mãe fazia para defender o seu filho e me fez também a dar o meu filho o que ela não ofereceu. A vida me fez suportar as dores da partida dos meus entes queridos. Por tanto amor e por tanta emoção estou superando muitas barreiras, e é ela que me ensina.

MARINA (2009)

Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim...

Sonhadora, confiante e cheia de sonhos; por vezes acho que exagero, pois confio demais nas pessoas. Muitas vezes sinto que preciso mudar e não consigo. Sempre fui muito mimada, fui criada sozinha sem irmãos e há momentos em que me sinto um pouco egoísta. Gosto de estar só, isolada, e nesses momentos reflito e vejo que necessito de algumas mudanças na minha vida. Uma delas foi estudar, retornar de onde parei. Mas uma coisa eu tenho certeza: sou uma pessoa batalhadora, que apesar de encontrar muitos obstáculos no caminho, não desisto dos meus sonhos. Mãe, dona de casa, trabalhadora, amiga, amante, irmã, filha, seja o que for eu sou alguém que ri, que chora, que ama, que sofre, que não desiste!

Eu caçador(a) de mim!

EDNA POETA (2009).

Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim...

Cheia de sonhos, expectativa em tudo que faz. Muitas vezes sente medo em ter que enfrentar as dificuldades, mas enfrento, não deixo que essa coisa me vença. Uma timidez terrível, mas que tenho que vencer todos os dias, principalmente aqui, pois este curso tem me ajudado bastante. Sou amiga, gosto muito de ouvir as pessoas, ouço mais que falo, adoro estar com minha família pois me preocupo, ou seja, estou sempre preocupada com todos. E assim sou eu....

MARIA ROSELITA (2009)

Por tanto amor, por tanta emoção a vida e fez assim...

Sendo frágil e sensível, mas perseverante sempre em busca do amanhã melhor, não desfalecendo na caminhada, pois temos que superar os obstáculos que vêm ao nosso encontro. Mesmo tendo que passar por bons momentos ou maus momentos, temos sempre que seguir em frente, vencendo e sendo vencedoras nas batalhas da vida. Tomando por lições aquilo que vier nos aborrecer ou nos entristecer, não desanimar e sim, sempre avançar, sabendo que raiará um novo dia, cheio de luz, alegria e que no decorrer da nossa vida, há momentos que sobressaltamos de prazer e há momentos de tristezas, e isso faz parte da vida, pois afinal são tantas emoções que a vida me fez assim....

Alegre e feliz com o meu Ser.

NICOLE FLOR (2009)

Por tanto amor, por tanta emoção a vida e fez assim...

Amor que recebi, amor que dei....

Por ser a primeira filha de um casal muito humilde, mas com tanto amor, sempre fui muito querida e mimada. Meus pais me ensinaram o que é o amor primeiramente de Deus e também para com o próximo. Eu ainda muito pequena ajudava minha mãe cuidar de meus irmãos menores, para que ela pudesse trabalhar, e por causa dessa necessidade eu aprendi a dar muito amor, carinho a eles. Hoje me dizem que sou sua segunda mãe, me dão muito apoio, me ajudam quando preciso, amam meus filhos, e isto me faz muito feliz, pois sei que estou colhendo o que plantei.

Sou feliz pois tenho uma família unida, onde sempre estamos juntos para o que der e vier. Portanto... a vida me fez assim.... agradeço a Deus por tudo.

TEREZA (2009)

Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim...

Sou uma pessoa alegre e muita sonhadora apesar de que prefiro agir com a razão, até porque uma parte de mim continua ainda a moda antiga, falo em relação aos valores morais, mas não considero tradicional. Amo a minha família de maneira totalmente transparente, de abraçar, beijar e dizer “eu te amo”, isso não quer dizer que na hora em que for necessário ter uma conversa mais séria, não resolverei apenas pelo lado emocional e sim englobarei o todo. É por estas questões que muitas vezes não chegamos a um acordo e acabo me aborrecendo.

Quero também ressaltar que sou muito emotiva, sensível e choro por pouco.

Sou feliz comigo com minha família e acredito que com os demais que vivem ao meu redor.

LENINHA (2009)

Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim...

Mulher carinhosa, mansa e dedicada a família, mas não perfeita. Não aceito que ninguém queira me fazer de boba, porque daí viro uma fera. Mas, tento resolver tudo conversando. Acredito que com calma e conversando tudo se resolve. Gosto do meu trabalho, e sinto bem quando estou trabalhando, gosto de estar com as pessoas, e gosto de conversar com pessoas amigas. Amo muito minhas filhas, meu marido e meus pais (meu pai já falecido). Também acredito que sou amada por eles, pois os mesmos me fazem sentir assim. Também sou tímida e sinto dificuldades em me relacionar com pessoas que não façam parte do meu grupo de amigos.

DOLORES (2009).

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY
 CURSO NORMAL SUPERIOR
 DISCIPLINA: MEMORIAL DE FORMAÇÃO I -2009.1
 TURMA –NA

ATELIÊ CORPO (BIO) GEOGRÁFICO
 2^a VIVENCIALIDADE: LUGAR DO SENTIPENSAR

NARRATIVA DO JOGO DE AREIA

Descreva o cenário construído na caixa de areia atendendo a questão: *Que momento da infância você considera como mais significativo no seu processo de formação humana?*



Bem professora esse cenário aqui, falando de minha infância, coloquei essas árvores porque quando morava em Vicente Carvalho, a minha casa era próxima a mata virgem que tinha lá. A gente que na infância gostava muito de ir para lá, se socializava muito brincando. Isso foi muito importante para mim. Tive problemas na primeira série, pois a diretora deu de palmatória nas minhas mãos e eu abandonei a escola. Depois que comecei a brincar com meus colegas nesta mata, tive essa socialização. Via que eles tinham horário de ir para a escola, estavam aprendendo a ler e escrever e eu não sabia de nada, porque não participava da escola. Foi aí que voltei a estudar. Então foi importante para mim porque adquiri com eles (os amigos da brincadeira) a vontade de voltar a estudar.

ELVIS LENNON (2009)



Na construção da caixa de areia tive a oportunidade de resgatar momentos significativos de minha infância, que foi a brincadeira do cozinhado. Eu, minhas irmãs, e amigas nos reuníamos sempre para fazer o cozinhado da semana, mamãe fornecia os ingredientes e íamos para o fundo do quintal. Lembro muito bem como era gostoso essa brincadeira, dividíamos as tarefas, preparávamos a comida e assim procurávamos imitar nossa mãe no dia a dia de dona de casa. Terminávamos a brincadeiras com a hora da aula.

REBECA (2009)



Ao mostrar meu cenário relembrei de como eu gostava de brincar de “casinha”, arrumar a casa, fazer a comida, enfim todas as tarefas de uma dona de casa. Essas duas bonecas no canto é representando eu e minha prima, pois éramos muito unidas, inclusive ela morava na minha casa. Arrumar a árvore de Natal, feita de galho seco que meu pai trazia quando viajavam era de um prazer imenso para mim e meu irmão. No cantinho onde tem o berço com o bebê, representa o meu irmão mais novo, pois tomar conta dele desde que nasceu foi de uma satisfação sem tamanho. Diante de tudo isso é que hoje, para mim, uma das prioridades em minha vida é tomar conta de minha casa com muito amor e carinho por tudo e todos.

RUTE (2009)



Para mim o momento mais importante foi a convivência com meus familiares, a volta a casa dos meus avós, para conviver com meus pais e irmãos, isso foi muito significativo para minha formação humana, tanto como pessoa quanto profissional. Neste cenário me lembrei de coisas esquecidas para toda criança a vida em família é muito importante, pois o futuro depende da presença marcante de cada familiar. Pois como escreve Maturana “uma criança que cresce no respeito por si mesma pode, aprender qualquer coisa e a adquirir habilidades se o desejar (MATURANA, p.12)

JANA SORIEL (2009).



Minha infância : pipa, esconde-esconde, bolinha de gude, amarelinha, queimada, super-heróis... brincadeiras que nos remetem à nossa própria infância. Vamos refletir um pouco sobre a criança contemporânea: de que e com quem as crianças brincam hoje? A violência se reflete nas brincadeiras? As brincadeiras de outros tempos estão presentes nas vidas das crianças hoje? Por que à medida que avançam os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos de brincar e as crianças vão deixando de ser crianças para serem alunos? Na realidade, a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Minha mãe, analfabeta, tinha sua filosofia de vida. Experiente como mãe e exemplo maior para seus filhos. O momento mais significativo no meu processo de formação humana, ela me passou quando dizia para mim Filho! Seja humilde, respeite os mais velhos, seja honesto e tenha fé em Deus. Estou certo de que há vários momentos na vida de cada um, são os frutos da nossa infância, sejam boas ou ruins, mas levamos conosco para vida.

NABOR COSTA (2009)



O cenário acima retrata dois momentos de minha infância, ambos na escola. No primeiro momento eu estava na sala de aula com a tabuada, meu grande temor da época da 3^a e 4^a séries. Em seguida, estava no pátio brincando com meus colegas, momentos estes que eu esperava ansiosamente todos os dias. Quanto ao momento significativo de minha infância, foi quando aprendi a ler na 2^a série, com Tia Claudete uma professora que me tornou por desafio e resolveu me alfabetizar.

LALA SILVA (2009)



A boneca foi uma espécie de subsídio par minha formação porque através dela desenvolvi um raciocínio lógico das coisas e acontecimentos que me cercavam. Como ter noção de família, socializar-se com outras crianças, quere dar e receber carinho. No cenário tem o moinho que representa uma época de muita liberdade da minha pré-adolescência. Pedrinhas lembrando a falta de brinquedos. Um avião simbolizando o período de total mudança quando saímos da fazenda na zona rural para morar na capital.

NICOLE FLOR (2009)



No cenário há muitas crianças que eram meus irmãos, um cercado com um chocalho de gado, um homem representando o meu tio e um bebê ao lado dele que era eu. Este cenário para a minha formação humana, significou muito, pois até hoje não esqueci e guardo um chocalho que meu tio me deu. Quando a minha família estava de viagem marcada para Natal, que íamos ficar de residência fixa aqui. Por isso o chocalho sem o bezerro, pois o meu tio tinha prometido um animal que nunca me deu. As crianças representam os meus irmãos porque sempre brincávamos juntos construímos nosso brinquedos. A casa que meu irmão construiu debaixo de uma árvore frutífera cajarana, lá em Mossoró.

MARINA (2009)



O momento da minha infância que marcou muito, foi no período que aprendi tomar gosto pela leitura por volta dos nove anos. Retrato aqui quando a noite eu lia, escondida, deitada na minha cama, apagava a luz e acendia uma vela para ninguém perceber que eu estava acordada. Ler foi uma das coisas mais gratificantes que aprendi na vida. Adoro ler. Me transporto para um mundo mágico e desconhecido e gosto de aprender coisas novas. A disciplina de português, é isso. Hoje, vejo que é de minha importância na minha formação. Adoro contar histórias, ver as crianças atentas para um final. É muito interessante, sei que serei uma professora que irá incentivar muito o gosto pela leitura

EDNA POETA (2009)



Os momentos das brincadeiras foram muito significativas para mim, pois eram momentos de muita descontração, uma vez que eu era uma criança muito tímida e principalmente na escola. A brincadeira do faz de conta, sempre fez parte das minhas brincadeiras, pois não tinha brinquedos de lojas, quando brincava de casinha no quintal da casa de meus pais, todos os brinquedos eram inventados, mas era muito gostoso as brincadeiras, esquecia do tempo, que as vezes muitas mãe proibia. O cozinhado foi uma das brincadeiras marcantes, quando era criança, pois nos reunia cada uma trazia uma comida, preparávamos do nosso jeito, depois tinha a partilha. A brincadeira de bola, de bicicleta (emprestada) eram muito divertidas, pois eram seis para uma bicicleta, cada uma dava uma volta, as vezes eu chegava a demorar porque desviava da minha volta para demorar mais um pouco. Chegando a conclusão, as brincadeiras foram momentos maravilhosos na minha infância.

MARIA ROSELITA (2009)



Aqui é minha história de vida, pois eu nasci no interior, meu pai agricultor. Quando na minha infância trabalhava na feira, dobrando lona para ganhar dinheiro, ou tostão como falavam naquela época, para comprar meu material escolar. Aqui é a professora, nos sentávamos em conjunto com os colegas. Aqui fazendo uma atividade em grupo. Fui alfabetizada através da cartilha do ABC, todo mês éramos levados a direção para submetermos a um teste de leitura, nós tínhamos que dominar o conteúdo, caso não soubéssemos a leitura que era exigida pela professora, éramos punido com a palmatória.

NICOLE FLOR (2009).



O mais significativo para mim, foi ter sido criada dentro de casa sem muitas brincadeiras, por motivo de meus pais não terem uma boa situação financeira, e sendo a filha mais velha tinha que cuidar de meus irmãos menores, para que minha mãe saísse vendendo frutas nas portas, para ajudar. E isso me trouxe grande retorno, hoje sou muito feliz com meus irmãos que me amam. Hoje vejo que tudo que fiz por eles não foi em vão. Também gostava de imitar minha professora, brincava dando aula e assim ajudei a outras crianças que não tinham acesso a escola, por terem a situação financeira dos pais piores que a nossa.

TEREZA (2009).



Este cenário foi muito importante durante o período da minha infância. Fui favorecida com muitas brincadeiras e aqui relaciono algumas poucas na qual vivenciei. A bola faz parte da minha vida, pois ela serviu para o grande relacionamento com outras crianças nas brincadeiras de queimadas, jogo de bater bola no chão e ver quantas vezes batia a bola no chão e ao perder a bola, já passaria para outra pessoa. Descrevi uma árvore, isso brincávamos da seguinte forma. Geralmente era um pé de goiaba e quem chegasse lá em cima primeiro, teria direito de escolher a goiaba maior e melhor (na opinião do vitorioso), hoje isso traz pra mim, o equilíbrio, o controle emocional. A boneca foi algo que quase não chega as minhas mãos, mas, eu sonhava possuir uma boneca, até que minha confeccionou uma e me deu de presente e sempre onde eu estava, ela encontrava-se ao meu lado, então, o sentimento de amor, do cuidar, o carinho, a família, tudo isso, percebo atualmente, o que ela trouxe de bom na minha. Vejo que tudo isso estava sendo trabalhado, mas, eu não percebia, agora é que ficou claro para mim.

LENINHA (2009).



Nesse cenário consta uma sala de aula onde relembro da minha infância na época da alfabetização. Esses palitos que aí se encontram, me fazem lembrar da importância que eles tiveram ao aprender arte, com ele eu fazia o portão de uma cerca, colava e fazia móveis para uma casa de boneca. O material didático foi de grande relevância para meu aprendizado. No canto tem uma bonequinha, em frente tem pedrinhas azuis que na minha imaginação simboliza um rio na fazenda do meu avô, aonde íamos passar férias. Como era divertido, lá eu andava a cavalo, tomava banho de açude, de rio, me divertia muito. Esses aviões me fazem lembrar de um tio, ao qual gosto muito, ele trabalha na aeronáutica e sempre que podia, ele me levava até a Base Aérea. Esse tio teve uma importância muito grande no meu aprendizado, no meu processo de formação, pois estava sempre presente, apoiando-me, incentivando-me e ensinado os deveres de casa.

DOLORES (2009)

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY
 CURSO NORMAL SUPERIOR
 DISCIPLINA: MEMORIAL DE FORMAÇÃO I -2009.1
 TURMA –NA

ATELIÊ CORPO (BIO) GEOGRÁFICO
 3^a VIVENCIALIDADE: TERRITÓRIO DE DESCOBERTAS

NARRATIVA DO JOGO DE AREIA

Descreva o cenário construído no Jogo de Areia atendendo a questão: Que experiências da adolescência influenciaram na sua formação?



Esse cenário tem quatro cenas que influenciaram bastante para mim. Primeiramente a cena do garoto com a Bíblia, porque desde o inicio da minha criação com a minha avó materna, tive os primeiros contatos com a evangelização o que me influenciou bastante na minha formação cristã, que até hoje eu tenho sempre trabalhado dentro da igreja convivendo com a palavra do Senhor. A cena da mala com o dinheiro, lembro que meu pai viajava muito, pois trabalhava na Marinha Mercante, sempre que saia de cada, mesmo eu sendo mais novo que meu irmão, mas quem ficava com a responsabilidade de gerir as coisas de casa, junto com a minha mãe era eu, isso influenciou bastante, até hoje tenho responsabilidade e prazer de cuidar da família. O avião foi um acontecimento negativo para minha experiência, sempre tive vontade de ir para a aeronáutica, com 17 anos e seis meses era para ter ido me alistar, fui um dia depois, o prazo tinha encerrado. Então isso influenciou negativamente para mim, por não ter conseguido realizar um sonho, não tentei outra vez, porque a aeronáutica não aceitava alistamento atrasado. No ano seguinte me alistei na marinha, pedi dispensa porque não era o que queria. Outro fato que coloquei foi os animais, a primeira experiência profissional foi quando meu pai comprou uma cigarreira, como João falou de Jogo de bicho, ele lembrei que na cigarreira eu passava jogo, além de vender vários produtos. Este trabalho fez com que as dezessete anos tivesse responsabilidade com o trabalho e tivesse compromisso de assumir a cigarreira para gerar renda para a família.

ELVIS LENNON (2009)



O Jogo de Areia (Sandplay) mais uma vez proporcionou – me uma viagem até minha adolescência, recordo – me que foram momentos muito significativos em minha vida; Nesse período eu estudava na Escola Guararapes, o horário da aula era sagrado minha mãe cobrava isso de nós, lembro o carinho e cuidado que eu tinha com o meu material escolar principalmente com meu caderno onde registrava alguns pensamentos amorosos pois já aflorava em mim a vontade de casar e ter uma família, o pensamento de um dia ter minha graduação era remota, eu estudava e queria terminar os estudos que para meu entendimento era ate o 2º grau. A formação superior ao meu vê era só para gente rico o que eu não me enquadrava, sonhava em ser médica, mas não passava de um sonho, hoje serei professora melhor que médica, pois [foi] é com o professor que o médico aprendeu sua profissão.

REBECA (2009)



Como dá para perceber o cenário desde meu segundo “Jogo de Areia” não teve muita diferença do primeiro. Sempre tendo minhas experiências de uma vida monótona e caseira, claro incluindo a minha vida de estudante, onde além de estudar, aproveitava na escola a hora do intervalo [o recreio] para brincar, já que em casa não tinha muita liberdade para tal.

Foram experiências que me fizeram uma pessoa acomodada sem ambição alguma, sem visão de um mundo moderno onde o que prevalece até hoje é a perspicácia de cada ser humano.

RUTE (2009)



Uma gravidez não desejada com a rejeição e condenação familiar que me levou a decisão de me tornar professora, para poder trabalhar e educar a minha filha. Tendo que enfrentar muitos preconceitos e está decisão tornou-se fator principal para minha formação, pois não é fácil para uma adolescente enfrentar uma sociedade tradicional, onde uma mulher só podia engravidar depois do casamento. Lutei e venci, fiz magistério e me tornei professora.

JANE SORIEL (2009)



Durante o período da minha adolescência , de 1959 a 1963 estudei interno no Seminário São Pedro (Natal/RN).Eram anos de fundamental importância para minha formação pessoal. A vivência religiosa foi o que, inicialmente mais me marcou. Pelo fato de ser interno, tendo tempo disponível para o estudo e tendo em vista a convivência permanente com os colegas e professores, junto com os recursos didáticos constantemente à disposição , foi possível construir conhecimentos o que em outras circunstâncias não teria sido possível. Seminário sendo uma instituição religiosa tínhamos pouca informação sobre a realidade política, econômica e social do país e do mundo externo. Ali tive uma formação humanística baseada na religião católica. È uma pedagogia que

apresenta uma visão positiva da pessoa, fundamentado neste pensamento, que dividi o cenário em dois mundos: o mundo interno e o mundo externo.

NABOR COSTA (2009).



Na minha adolescência eu era muito tímida, minha mãe não deixava que eu saísse com minhas colegas, nem mesmo para ir a praia que ficava em frente a minha casa. Meu irmão mais velho era o responsável pela casa e o que ele dizia era lei, tínhamos que obedecer. Certa vez, minha irmã me autorizou a ir a praia com minha colegas, enquanto me arrumava ele chegou e proibiu de sair, eu já estava quase pronta e comecei a chorar, mas obedeci. No jogo de Areia tentei retratar esse fato, hoje baseada nos conhecimentos que adquiridos, entendo que ele não me prendia apenas cuidava de mim.

LALA SILVA (2009).



O cenário representa uma sala de aula sem quase paredes, sem quadro, sem giz...ao ar livre no alpendre de nossa casa, na zona rural, onde minha irmã, uma menina moça de 15 anos se dispõe a dar aulas a crianças e adolescentes e até adultos que assim que quisessem aprender a se alfabetizar, ela tinha prazer em fazê-lo. E eu admirava e queria ser igual. Gradativamente, fui percebendo que precisava voltar a estudar. O mundo se tornara limitado ali, eu queria saber mais.

MARIA FLOR (2009).

?



Bem, professora aqui é um jogo de vôlei é que eu gostava muito de jogar vôlei, é que na escola, apesar de ter... assim umas decepções que quando eu jogava, o time nunca ganhava sempre perdia. Aqui tem um cestinho e esse objeto aqui...feito um artesanato lembra muito estudava no padre Miguelinho que a professora de Educação Artística gostava muito de ensinar arte a gente, a fazer arte com pegador ou então como até vime mesmo. Ensinava muito a pintar objetos de barro na escola. Essas notas é que a partir de meus doze anos o dinheiro que papai me dava, juntava e comprava alguma coisa, nunca desperdiçava. Usava aquele dinheiro para alguma coisa de concreto. Aqui tem essas três meninas, é que lá de casa a primeira a sair para as festas, quando tinha festinhas na escola, ou nos clubes fui eu. Meu pai dizia vá conversar com sua mãe, ele começava aquele jogo, e aí ele dizia – só vai se for com sua irmã, então pedia a minha irmã e a gente ia embora. Esse barquinho com peixes é porque quando ia caminhando para escola, pela Avenida Presidente Bandeira, eu via muitos marinheiros, eu sempre tive vontade de entrar na marinha. Aos dezesseis anos fiz avaliação escondida sem meu pai permitir. Fui aprovada, mas quando chegou o dia da autorização ele não deixou. Tinha que ficar fora um tempo estudando e ele não autorizou. Ele sempre foi assim, um ótimo pai para todos os dez filhos. O coração e a palavra pai (no cenário) porque hoje ele é falecido e significa muito na minha vida, porque sempre nos apoiou, me apoiou de modo especial, pois trabalhava e ia atrás de estágio para mim no ensino médio. Destaco bem ele na minha vida pois era uma pessoa especial para mim.

MARINA (2009)



Acredito que um dos momentos mais importantes da minha adolescência, foi minha volta para Natal, depois de passar 13 anos morando na Paraíba, com meus avós. E com certeza se eu estivesse morando lá, eu não teria concluído meus estudos, e não teria ingressado num curso superior. Então devo isso a minha mudança de estado.

EDNA POETA (2009).



A maior influência para minha formação foi o meu pai, porque passei minha adolescência ouvindo sempre que ele tinha oportunidade me falava, que o mais importante que casar era se formar e ter um emprego. Pois ele sempre fez sacrifício para que todos (eu e meus irmãos) estudassem. Porém, como não me formei, logo que terminei o 2º grau, tinha esse grande desejo de um dia poder fazer um curso superior por mim e por meu pai.

MARIA ROSELITA (2009)



Quando jovem sempre tive responsabilidade, desde criança quando trabalhava na feira, dobrando lona para ganhar dinheiro e com ele comprar o meu material escolar, com isso ajudando aos meus pais. Aqui (apontando para o cenário) é meu pai, minha mãe e minhas irmãs. Sempre que minha mãe ia lavar roupa na lagoa tomávamos banho enquanto ela não terminava de cumprir aquela atividade. Nós tornávamos aquele momento como lazer, já que não tínhamos condições de outro entretenimento. Aqui sou eu quando jovem, era bastante vaidosa, gostava de tomar banho e me perfumar. Isso aqui diz respeito ao meu pai que sempre me levava a feira do bairro do Alecrim, com um balaio ou cesta que tinha que passar por essa vergonha como jovem, mas mesmo assim eu o obedecia ao meu pai. Aprendi a fazer ponto de cruz com minha mãe. A minha casa tinha um jardim com rosas e uma palmeira. Nessa época eu estudava no Padre Miguelinho e tinha um professor que eu me identificava com ele, ele sabia nos ensinar bem o conteúdo com muita facilidade e eu conseguia absorver o conteúdo exercitá-lo através de exercícios pelo professor Bento que lecionava matemática. E a formação que recebi do meu pai foi de muita responsabilidade.

NICOLE FLOR (2009).



Na minha adolescência eu ajudava minha mãe, ficando em casa com meus irmãos menores, arrumando casa, tive uma infância com poucas brincadeiras, queria ter mais liberdade para brincar, porém a situação familiar obrigava a desempenhar outras atividades. Hoje vejo que a brincadeira tem o seu papel importante na vida de uma criança, Mas esses fatos (tarefas do lar) me fizeram ser uma pessoa responsável, me considero uma boa mãe, esposa e dona de casa.

MARINA (2009)



Logo que entrei na minha adolescência, senti desejo de ser independente, talvez isso vindo através da forma de como fui criada, com muito rigor e ignorância, onde o pai era apenas pai e filho apenas filho, o que lhe cabia era obedecer. Então esse desejo precoce fez com que eu também buscassem um pouco de liberdade e isso só poderia conseguir indo para escola, então eu aproveitava o horário das aulas para passear no centro da cidade, para ir a praia, andar de bicicleta com minhas colegas, sem me preocupar com aquilo que meus pais iam dizer, pois minha mãe fazia a matrícula na escola e só retornava no ano seguinte para fazer a renovação de matrícula. Meus pais nunca acompanharam o meu desenvolvimento estudantil, nem ao menos, foram a uma reunião de pais e mestres.

LENINHA (2009)



Tive uma adolescência maravilhosa, estudei em uma escola em que as minhas colegas da turma também era minhas amigas. Neste cenário encontra-se representado através de pedrinhas o rio onde tomávamos banho. Também está a sala de aula em que eu frequentava e a pracinha onde eu ia quase todas as noites. Isso tudo contribuiu para a minha formação como pessoa e como profissional.

DOLORES (2009)

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY

CURSO NORMAL SUPERIOR

DISCIPLINA: MEMORIAL DE FORMAÇÃO I -2009.1

TURMA-NA

ATELIÊ CORPO (BIO) GEOGRÁFICO

4^a VIVENCIALIDADE: REGIÕES DOS SABERES

NARRATIVA DO JOGO DE AREIA

Descreva o cenário construído no Jogo de Areia atendendo a questão: :O que foi mais significativo no espaço da academia do Curso Normal Superior para sua formação humana?



O Instituto Kennedy é tão importante para mim quanto à trajetória da minha vida seja pessoal, estudantil ou por que não dizer profissional. Com essa afirmação, pretendo delinear o que de mais significativo aconteceu ao meu entorno, desde a primeira entrada na instituição percorrendo todos os espaços físicos e emocionais, bem como talvez as frustrações, não obstante estas últimas terem ocorrido em quantidades bem irrisórias.

Portanto, o que vale ressaltar aqui são as diversas maneiras que fomos participativas na instituição de ensino superior a qual contribuiu decisivamente para a minha carreira acadêmica.

Das auxiliares de serviços gerais aos professores, todos tiveram participação nesta caminhada de formação docente a qual trilhei nestes últimos três anos de estudos, de leituras, de comprometimento, de companheirismo e de troca de experiências e informações. Essa relação dialógica, como dizia Paulo Freire, é que faz a educação neste início de milênio tomar outros caminhos senão aqueles tão arraigados a tradição jesuítica imposta em todo período colonial.

Assim, os espaços formais e não-formais que se circunscrevem em torno da educação também estão presentes no Instituto Kennedy. Os primeiros estão diretamente ligados à sala de aula, bibliotecas e outros lugares onde se pode ler, o segundo – espaço não-formal se distingue do primeiro por seu caráter mais informal onde se pode trocar ideias e informações não perdendo o espectro de aprendizagem.

Por exemplo, a leitura de mundo é fator fundamental para se aprender e se ensinar, lembrando que toda essa gama de elementos se constitui em relação de aprendizagem. A minha trajetória no Kennedy se encaixa de forma pertinente nesse contexto, daí sua influência e importância na trajetória estudantil que está chegando ao seu término.

Para não perder de vista os pontos marcantes da ótica do físico, a lanchonete, o auditório, a copiadora todos estes além do já mencionados. Por tanto, o que merece destacar nesse sentido são a relações estabelecidas dos que trabalham nestes setores da instituição. Ou seja, o contato mesmo que algumas vezes tenha sido um pouco confuso, o resultado final que se pode dar é extremamente positivo.

Em suma, os conhecimentos adquiridos no Instituto Kennedy perpassaram por todas essas etapas que foram delineadas ao longo do curso, além de tudo acredito que tenha contribuído também com a participação nas aulas e nos seminários. Assim, espero que a troca de conhecimento entre o Kennedy e minha formação tenha sido fator de extrema solidariedade neste mundo tão desigual e injusto em que estamos vivendo. Toda essa gama de conhecimento só serve quando é socializado com outrem e especialmente foi o que fizemos, por que após formação da minha docência será expandida àqueles que não estão tendo acesso.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY
 CURSO NORMAL SUPERIOR
 DISCIPLINA: MEMORIAL DE FORMAÇÃO I -2009.1
 TURMA-NA

ATELIÊ CORPO (BIO) GEOGRÁFICO
 4^a VIVENCIALIDADE: REGIÕES DOS SABERES

NARRATIVA DO JOGO DE AREIA

Descreva o cenário construído no Jogo de Areia atendendo a questão: :O que foi mais significativo no espaço da academia do Curso Normal Superior para sua formação humana?



O aprendizado em geral, pois antes de chegar a academia, eu não sabia muita coisa. Também houve atualização de tudo que estava acontecendo. Passei a aceitar melhor minha deficiência auditiva, isso me prejudicou um pouco em algumas disciplinas. Também passei a valorizar mais a vida, tanto a minha como as dos outros, me tronei uma pessoa melhor. As vezes sinto o afastamento de alguns colegas, mas não importa, aprendi que cada um tem sua maneira de ser e pensar ,não importa se escuto pouco, isso me levou a querer chegar o fim de meu curso sem desistir pelo que os outros pensam de mim. O que importa é que aprendi, os conhecimentos adquiridos aqui na academia com o Curso Normal Superior.

JANE SORIEL (2009)



A ingressar no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP desejava tão somente realizar um sonho, que era cursar o normal Superior. Não imaginei que iria me defrontar e encantar com tantos conhecimentos, os quais me deram outros modos de compreender a vida, como aconteceu ao estudar as disciplinas que compõem a estrutura curricular do IFESP, onde convivi com professores formadores de professores, que me conduziram pelo caminho do conhecimento. Como acadêmico aprendi muito, cresci interiormente e descobri muitas coisas importantes. Hoje, tenho uma visão mais critica sobre o verdadeiro papel do professor na construção do conhecimento, pois o processo de formação não é um momento único e acabado, mas um processo continuo. Em termos de aprendizagem, relacionamento intelectual, científico, filosófico e pedagógico além da convivência acadêmica de alto nível, foi experiência de grande valia para minha formação. Serei educador, e neste espaço aprendi com cada coisa, pessoas ou ideia que vi, ouvi , senti, toquei, experienciei, li, compartilhei e sonhei, quando aprendi nos espaços em que vivi – na família, na escola, no trabalho, no lazer, etc. Educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário, o presente e o passado olhando para futuro, ciência, arte e técnica; razão e emoção. O conhecimento se dá no processo rico de interação externo e interno. Hoje há mais pessoas voltadas para fora do que para dentro de si, mais repetidoras do que criadoras, mas desorientadas do que integradas. O educador autêntico é humilde e confiante.

NABOR COSTA (2009).



Para mim foi um presente entrar no Curso Normal Superior, aceitei essa oportunidade como um presente, uma dádiva. Entrei para o Curso Normal achando que seria um crescimento intelectual, não imaginar que seria mais do que isso. Aqui fiz amizades com os quais conversei e sorri muito, interagi e convivi. Vivi aqui momentos felizes e descontraídos com meus colegas e professoras, algumas em especial. Construí meu cenário retratando alguns momentos que achei significativos para mim, que me trouxeram lembranças e recordações antes adormecidas, como pula recorda, jogar biloca e pedras, vivenciadas na disciplina de Educação Física. Entendo que tudo que vivenciei serviu para o meu crescimento e desenvolvimento tanto quanto para o profissional quanto para o pessoal. E todo esse conhecimento me conduzirá a uma formatura, e então acredito que minha estrela brilhará muito mais.

LALA SILVA (2009).

Uma das melhores coisas que aconteceu em minha vida nos últimos anos, foi meu ingresso nesse Curso. Onde pude aproveitar o máximo todas as disciplinas ministradas. Mas uma das coisas que mais contribuiu para minha formação, foi as vivências, as brincadeiras, onde pude ver que durante a brincadeira, se aprende. Fizemos teatro, danças, representações e isso me fez descobrir uma potencialidade que nem sabia que tinha. A cada dia que passava eu gostava mais da idéia de ir para a sala de aula , brincar e ensinar aos alunos, fazê-los despertar pra ser uma pessoa crítica, inteligente e mostrar que a aprendizagem pode ser lúdica

EDNA POETA (2009)

A forma dinâmica como as aulas foram conduzidas pelos professores formadores cirando assim um espaço harmonioso em que toda a turma se tornou amigos um com o outro de forma que cada aluno se preocupava com o outro, seja qual fosse o problema. A minha maior aprendizagem no curso normal superior na formação humana foi o companheirismo.

MARIA ROSELITA (2009)



Foi todo o aprendizado de um modo geral, começando pela valorização dos nossos conhecimentos prévios, até a troca de experiência entre educando e educadores dando-nos condições para reflexões e quebras de paradigmas. Nessa trajetória aprendi a refletir e repensar criticamente sobre tudo, principalmente ao que se refere a educação. Enfim, todo contexto do ingresso no espaço da academia foi significativo: No registro escolar – experienciei a alegria e certeza que ali era o começo de uma trajetória sonhada que estava se concretizando. A recepção do diretor, nossos primeiros professores. As primeiras expectativas no processo de crescimento de formação profissional. O jardim me reportou a lembranças mais distantes da infância, adolescência e das mudanças que aconteceram na minha vida. O verde, a natureza sempre esteve presente representando marcando as etapas de minha existência.



O cenário do jogo de areia representado pelos professores, bola, jarros, flores, TNT, biloca, entre outros, nos proporcionou um momento lúdico de podermos participar de um circuito de brincadeiras no Instituto Kennedy, significaram muito para nossa formação acadêmica e também na minha formação humana no sentido que ao chegar no IFESP, encontrei professores comprometidos com a educação sempre buscando a melhor forma de nos capacitar para o mundo social e nos ensinar no mundo do trabalho. As brincadeiras executadas pelos nossos professores sempre nos mostrando como devíamos trabalhar com as crianças e nos levando a recordar a nossa infância, os momentos felizes que passamos juntos com os nossos colegas de classes, que nos fizeram pessoas cientes que mesmo no brincar, existem regras, domínio, o ganhar e o perder, esses sentimentos nos faz crescer com mais maturidades. Enfim, que esses sentimentos que nos foi repassado possam fluir, em todos os momentos de nossas vidas.

NICOLE FLOR (2009).



Hoje me sinto uma pessoa feliz, após muito anos que me sentia presa dentro da minha própria ignorância, vivia doente, me sentia muito mal, tomava remédios para depressão e pressão alta, sempre precisava ir ao médico na urgência, por ter bastante dores de cabeça. O Kennedy abriu suas portas, eu consegui ultrapassar muitas barreiras e hoje estou aqui, livre, feliz e não tomo mais remédios, pois não tenho mais pressão alta. Também quero dizer que não vou parar. O Kennedy para mim significa uma porta diante de muitas que virão. Já fiz dois estágios, os quais me deram a certeza de que vou continuar. Pretendo também melhorar a minha situação financeira, e com ajuda de Deus, sei que vou conseguir levar meus conhecimentos hoje adquiridos para uma futura sala de aula.

TEREZA (2009)



Aqui represento minhas filhas, genros e netos. Somos uma família unida e amorosa. Sempre que possível brinco com meus netos, amo brincar com eles, até porque eles aceitam muito bem as brincadeiras desenvolvidas por mim, pois procuro envolvê-los de maneira prazerosa, com fins educativos. A partir dos conhecimentos adquiridos no IFESP, o meu relacionamento com meus familiares também ----- uma transformação, quanto a forma de brincar, de falar e principalmente de agir. O que aprendi ou aprendo no IFESP, procuro aplicar para com aqueles mais próximos, seja minha família, amigos, os que fazem a escola onde trabalho, etc. Hoje penso mais, e isso faz com que eu tenha mais oportunidade de orientar minhas filhas em relação a educação dos meus netos mostrar as etapas da vida de uma forma bem diferente do que antes sabia e pretendo vê-los crescer saudáveis em todos os aspectos. As borboletas estão representando a criatividade dos meus netos, nas brincadeiras e nas canções.

LENINHA (2009).



Eu construí um cenário onde há uma professora com os alunos. Há várias ferramentas representando que devemos ser professores dinâmicos, criativos. Devemos cantar, brincar de roda e contribuir para que nossos alunos tenham uma vida melhor. Demonstrar que somos capazes de inovar e fazer a diferença na educação infantil. A pedrinha representa a minha transformação, que está cada vez mais brilhante, sendo lapidada a cada dia a mais. O Noé educação no alto, porque merece lugar de destaque. Pois devemos

colocar sempre em primeiro lugar., pois representa para mim futuro. Se todos tivessem educação o mundo seria muito, muito melhor.

MARINA (2009)



As aulas ministradas, os textos lidos, mostra-nos como fazer a diferença na sala de aula. Onde o professor procura realizar tarefas, e traz conteúdos que será prazeroso pro aluno. Mostrou-me que as aulas poderiam ser cada vez mais proveitosa e isso me reportou a minha infância, onde não podíamos falar muito nem levantar muitas vezes da cadeira. O professor interessava-se em passar o conteúdo e nada mais. E hoje sei que o professor é um cativador, e que deve sempre proporcionar aos alunos um meio

cada vez mais inovador para que os alunos tenha prazer de investigar , criar, aprender e se tornar alguém feliz. Aprendi que brincando também se aprende, e que essa aprendizagem pode ser de forma lúdica e prazerosa... . e que dessa forma ,além de aprender ,o aluno desperta o seu eu, o seu ser. E se torna alguém que resplandece sua luz interior, mostrando sua felicidade. As minhas lembranças no decorrer dos encontros me reportaram ao tempo em que estudava e não havia interação entre professor e aluno, e nos dias de hoje é diferente, como no meu 3º estágio, realizei uma atividade lúdica com os alunos. Com balões eles desenvolveram uma brincadeira com o objetivo de interagir, cooperar com o outro. Foi uma dinâmica com os balões, onde duas crianças abraçavam até estourar o balão. Mostrando assim a importância do outro, do companheirismo. Foi uma atividade prazerosa onde todos participaram. Isso que foi retratado no cenário.

EDNA POETA (2009)



As miniaturas que coloquei simbolizam uma atividade lúdica que fiz com meus alunos do meu 3º estágio. Eram alunos de creche de 3 a 4 anos, muito ativos e não se concentravam para fazer nenhuma atividade, só faziam bater um no outro. Então fiz junto com minha parceira de estágio uma atividade do pátio. Usamos balões e explicamos para eles que eram para estourar com ajuda do outro, portanto, teriam que se abraçarem. Foi muito bom pois eles interagiram uns com os outros. A professora titular

gostou muito falou que iria fazer outras vezes, pois eles nunca tinham se comportado lá no pátio assim, como também na sala de aula. Uma atividade tão simples, eles perceberam que precisava do colega. Com isso lembro que quando era criança não havia atividades lúdicas em sala de aula, só agora depois de anos, professores estão exercendo essa prática tão interessante com os alunos.

TEREZA (2009).



Através desse cenário quero expor as memórias reveladas nos encontros anteriores, onde sintetizo de maneira geral o ser em condições de transformações, tornando-me mais humana, procurando manter a vida mais alegre e feliz, viver no trabalho coletivo, na construção de um ambiente saudável em que crianças sejam oportunizadas a crescerem com suas brincadeiras infantis, na criatividade, no meio cultural em que encontra-se inserido, na conscientização da preservação do meio

ambiente, valorizando a vida, olhando através de um olhar crítico tudo o que está a sua volta, demonstrando amor, carinho, com mais sensibilidade na transformação de si próprio, através de suas experiências cotidianas e culturais. Os objetos simbolizam: os bonecos- as brincadeiras em conjunto; boneca maior –ser adulto; os bebês – amor, carinho, meiguice, sensibilidade e inocência; vasos com flores – alegria, felicidade e festa; tartaruga e pato- meio ambiente e o tambor – cultura.

LENINHA (2009).



Os encontros me revelaram memórias que tinham adormecido no tempo. Foi muito bom voltar as passado através do Jogo de Areia, pois conforme eu ai construindo o Jogo de Areia, ia revivendo o passado e relembrando acontecimentos que tinham ficado para trás. Hoje, no meu Jogo de Areia coloquei várias crianças juntinhos, como elas gostam de estar. Criança gosta de brincar com criança. Coloquei também uma árvore, toda criança gosta de subir em árvores, brincar de bola, de bolinha de gude. Criança ama ganhar brinquedos e também de brincarem um jardim. Nas lembranças do passado rememoradas com o Jogo de Areia percebi o quanto detestava ficar em uma sala de aula somente com quadro e giz. É muito saudável para a criança aprender brincando. O lúdico faz com ela goste de ir a escola, que goste de estudar e com isso que ela seja feliz.

DOLORES (2009)

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY
 CURSO NORMAL SUPERIOR
 DISCIPLINA: MEMORIAL DE FORMAÇÃO I -2009.1
 TURMA-NA

ATELIÊ CORPO (BIO) GEOGRÁFICO
 5^a VIVENCIALIDADE: ESPAÇO GEOGRÁFICO DA ECOFORMAÇÃO
 NARRATIVA DO JOGO DE AREIA

Como as memórias reveladas nos encontros criam condições para uma prática educativa humanescente?



Nos encontros onde através dos Jogos de Areia resgatamos nossas melhores lembranças. Os sentimentos também afloraram, nos deixando mais humanescentes em relação a todos os sentidos especialmente como ser educativo. Todos os meus cenários têm o verde que me reporta as origens e está inerente ao meu viver. Todo o conhecimento adquirido de modo prazeroso e lúdico será subsídio e modelo para meu fazer docente. Quero poder fazer da minha sala de aula um espaço alegre criativo onde todas as crianças possam ter prazer de participar de frequentar a aula cotidianamente.

MARIA FLOR (2009).



As memórias recordadas através dos Jogos de Areia nos oportunizaram relatar situações de diversos momentos de nossa vida. No primeiro momento nossas recordações nos trouxeram emoções e sentimentos remetendo-nos a momentos de autoconhecimento e descobertas. Inovações e futuras descobertas para uma qualidade de vida melhor. Em seguida, com a escrita dos memoriais nos faz refletir sobre nossas atitudes e decisões. Portanto, o cenário montado representa uma futura prática docente lúdica.

LALA SILVA (2009).



Eu não acreditava que tinha tido infância. Morava no interior muito atrasado, poucas crianças, todas muito pobres, inclusive eu. Infância e adolescência para mim não existiu. Poucos brinquedos ou quase nenhuma, local inadequado e faltava sempre com quem brincar. Mas mudei o pensamento, quando assisti uma aula da disciplina Memorial de Formação , com o uso do Jogo de Areia, que a partir desta técnica, passei a compreender que todas as crianças tem infância. Elas brincam, choram , correm e quebram tudo que ver pela frente, mas são amáveis. Gostaria que todos pudessem acolher as crianças carentes, dar assistência as crianças com necessidades especiais. Em sala de aula, mais atenção mais amor e carinho. O educador agindo assim, ela está criando condições para uma prática humanescente. Esses momentos foram de grande importância para minha formação porque ajudaram e deram significados a minha realidade como pessoa descobrindo a sensação de liberdade.

NABOR COSTA (2009)



Levando-nos a mudar o nosso modo de agir, fazendo com que transformasse uma pequena sal de aula, não apenas com nós mesmos, mas com os outros. Fez-nos compreender que para uma boa aula principalmente com crianças entre essas memórias nos leva-se a estar com crianças, com a natureza, trabalhando o lúdico, o prazeroso. Este Jogo de Areia (sandplay) para mim foi a realização de um tudo, simboliza uma aula de campo, embaixo das arvores e ar livre, eu e meus alunos no estágio e em seguida a finalização do mesmo com arvores de natal, com mais as flores, as pedras que para mim simbolizam os desafios vencidos, a lamparina foi a luz que iluminou o começo de tudo. A pomba simboliza o meu sonho realizado, onde quando entrustecia sempre aprecia uma boa pomba branca para me salvar e me fazer sorrir. A pomba e a lamparina são como símbolos de sorte para o meu futuro. Na esperança de um dia está na sala de aula com meus alunos construir em um Jogo de Areia, tudo que aprendemos durante esse período e aí vou com certeza lembrar de hoje dia 27.11.2009, quando junto com meus colegas construímos o último Jogo de Areia da disciplina Memorial de Formação, e assim estarei colocando em prática todo meu aprendizado.

JANE SORIEL (2009)



Construir esse cenário mostra o caminho percorrido, de uma jornada gratificante, onde coloco minhas pegadas na areia [o par de sapatos] representando os passos percorridos e o início de uma nova etapa em minha vida profissional e pessoal, a partir dos conhecimentos adquiridos para um fazer pedagógico mais consciente e com um melhor desempenho para com os meus futuros alunos, valorizando – os mais, vendo sempre o lado humano de cada um, procurando entende-los descobrindo o ser sensível que existe em cada um, ajudando – os sempre que for preciso. No local onde tem a criancinha, as pedras preciosas e o presente, representa todo o período da minha passagem pelo IFESP, pois foi onde tive contato com muitas crianças [estágios] vendo as dificuldades de cada uma; as pedras preciosas são os conhecimentos adquiridos e o presente são as amizades feitas. Por fim coloco esse avião, representando os vôos futuros que pretendo fazer com muito amor e dedicação.

RUTE (2009)



A construção do meu cenário revela um dos conhecimentos adquiridos no decorrer desses três anos de curso. Na prática educativa humanescente, o que ficou arraigado em mim é a forma do educador dar aula com os alunos sentados nas cadeiras em formato de “U” isso possibilita ao educador interagir com os alunos e vice – versa, as aulas tornam-se bem mais práticas e prazerosas. Descrevi também o colorido que uma sala de aula deve ter principalmente na educação infantil.

REBECA (2009)



Nesta caminhada acadêmica, vários momentos forma significativo na construção do conhecimento. A natureza que está sendo castigada pelos seres humanos pede socorro, mesmo assim, nos proporciona momentos de inspiração e beleza. Navegando por mares turbulentos, consegui alcançar um porto seguro. Fazendo uma comparação do eu antes e o eu agora, sinto-me diferente, aprendi que é muito mais gratificante saber escutar o outro do que impor o que pensamos. Caminhando em busca de novos horizontes estarei aberto para vôos mais alto.

ELVIS LENNON (2009).