

Alan Angelo Bezerra

**CORPOREIDADE EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: CONCEPÇÕES DE DOCENTES
EM FORMAÇÃO.**

Trabalho apresentado como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado em
Ciências das Religiões pela Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Bezerra de
Brito.

**NATAL/RN
2015**

Alan Angelo Bezerra

**CORPOREIDADE EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: CONCEPÇÕES DE DOCENTES
EM FORMAÇÃO.**

Trabalho apresentado como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado em
Ciências das Religiões pela Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte.

Natal, Janeiro de 2015.

Aprovado em ____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Bezerra de Brito – Orientador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Natal/RN

Prof. Dr. João Maria Pires
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Natal/RN

Prof. Ms. José Carlos de Lima Filho
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Natal/RN

**NATAL/RN
2015**

Dedico este trabalho à minha querida família que ao longo desses anos apoiou-me e entendeu a minha ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela força, saúde e coragem que tem me concedido para concluir essa graduação;

Ao meu orientador Prof. Dr. Daniel Bezerra de Brito por todo o seu esmero na concretização deste trabalho e em todo o transcorrer do curso.

Aos familiares, pela dedicação e apoio participando ativamente do meu processo de desenvolvimento pessoal e acadêmico, incentivando-me a lutar pelos meus ideais;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação.

O corpo é falante, mas sua linguagem não deve ser científica, nem gramatical, muito menos matemática. [...] A corporeidade deve ir além, precisa considerar a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis, o senso estético [...] a criatividade, como obra de arte.

Santin, 1992, p. 68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação entre corpo e religião no ensino religioso	24
Gráfico 2 - Diferença conceitual de corpo e corporeidade	26
Gráfico 3 - Relação entre concepções de corpo/corporeidade	28
Gráfico 4 - Participação em vivências corporais na formação acadêmica	29
Gráfico 5 - Contribuição de atividades práticas de experiência corporal.....	31
Gráfico 6 – Porcentagens das experiência corporais no ensino/aprendizagem.....	33

RESUMO

O presente trabalho visa analisar as concepções sobre corpo/corporeidade na formação docente em Ciências da Religião de 19 graduandos concluintes bem como suas expectativas como professores do ensino religioso. Essa pesquisa foi realizada concomitantemente ao componente curricular de oficina VII lecionado no último período do curso onde o mesmo trabalha a dimensão corporal. Eles responderam perguntas de um questionário misto onde os resultados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. No método quantitativo utilizaram-se frequências e porcentagens para representar graficamente as diferentes concepções dos participantes. O método qualitativo foi utilizado para a análise de conteúdo das concepções com base nas proposições de Freitas e Lopes. Os resultados revelaram a importância que os graduandos concedem ao corpo/corporeidade considerando suas possibilidades para a formação docente em Ciências da Religião. Entretanto, observamos que a maioria das concepções sobre corporeidade não se articula com as concepções de um ensino religioso pautado no pluralismo religioso. Nessa perspectiva, suscitamos a importância do entendimento pelos graduandos da trajetória histórica que evoluiu de uma relação cartesiana de corpo/religião para outra fenomenológica entre corporeidade/Ciências da Religião. Considera-se ainda que o nível de qualidade das concepções sobre corporeidade com viés fenomenológico possibilite uma melhor compreensão do pluralismo religioso como conteúdo escolar associando teoria e prática.

Palavras-chave: corpo, corporeidade, formação inicial, ensino religioso, educação básica.

ABSTRACT

This work analyzes the conceptions of body / corporeality in teacher education in 19 undergraduate graduates of religious studies as well as their expectations of religious education teachers. This research was conducted concurrently with the curricular component workshop VII taught in the last academic year where it works the body size. They answered questions of a mixed questionnaire where the results were analyzed quantitatively and qualitatively. In the quantitative method we used frequencies and percentages to graph the different conceptions of the participants. The qualitative method was used for the conceptions content analysis based on proposals Lopes and Freitas. The results revealed the importance of the undergraduates grant the body / corporeality considering its possibilities for teacher training in religious studies. However, we observed that most conceptions of corporeality does not articulate with the views of a religious education based on religious pluralism. From this perspective, have raised the importance of understanding by students from historical trajectory that has evolved from a Cartesian relationship body / religion to another phenomenological between corporeality / Religious Studies. It is further considered that the level of quality of conceptions of corporeality with phenomenological bias enable a better understanding of religious pluralism as a school subject linking theory and practice.

Keywords: body, corporeality, initial training, religious education, basic education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	11
2.1	O CONCEITO DE CORPO E DE CORPOREIDADE.....	12
2.2	AS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NO ESPAÇO DE FORMAÇÃO.....	14
2.3	A CORPOREIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO.....	18
2.4	O CONFESSIONISMO E O PLURALISMO NO ENSINO RELIGIOSO.....	20
3	MATERIAIS E MÉTODOS.....	23
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	24
4.1	RELAÇÃO ENTRE CORPO E RELIGIÃO.....	24
4.2	DIFERENÇA CONCEITUAL ENTRE CORPO E CORPOREIDADE.....	26
4.3	RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE CORPO/CORPOREIDADE.....	28
4.4	EXPERIÊNCIAS CORPORAIS DOS GRADUANDOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	29
4.5	PORCENTAGENS DE CONTRIBUIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO.....	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
	REFERENCIAS.....	38
	ANEXOS.....	42

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem sido consensual a afirmação segundo a qual o docente não pode mais reduzir sua profissão a um conjunto de competências e técnicas fragmentando a unidade “eu profissional e eu pessoal. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o modo de vida pessoal tem repercussões no modo de vida profissional. Segundo Nóvoa (2000, p.17) "é impossível separar o eu *profissional* do eu *pessoal*" porque essas dimensões se imbricam nas ações formativas e pedagógicas. Dessa forma, a formação docente não pode se pautar apenas nos aspectos técnicos e didáticos do saber-fazer profissional. Da mesma forma que se fragmentam a dimensão pessoal e profissional na formação docente se fragmenta também a noção de corpo. A presente monografia contempla três momentos: a revisão onde descrevemos o conceito de corporeidade, as experiências corporais no espaço de formação, a corporeidade na formação docente em ciências da religião, o professionismo e o pluralismo no ensino religioso, os materiais e métodos e por fim a análise dos resultados.

Neste primeiro momento procuramos levantar discussões a partir dos conceitos e vivências de corpo na educação universitária, em especial nas licenciaturas. Entretanto, nos deparamos com uma forte resistência das academias em estudar a corporeidade (BRITO & FARIAS, 2013, p.3). Mas, isso não é uma realidade, apenas, dos cursos de Ciências da Religião. Pesquisas mostram que em outras instituições de ensino superior com outros cursos de licenciatura, passam pela mesma dificuldade em negligenciar a importância epistemológica no estudo das concepções de corpo e corporeidade nas instituições formadoras.

No segundo momento apresentamos a metodologia, trata-se de uma monografia de cunho quantitativo e qualitativo.

No terceiro momento apresentamos os resultados onde são analisados os gráficos e os relatos dos participantes. No quarto e último momento apresentamos as considerações finais.

No processo evolutivo do homem, nota-se um afastamento de seu caráter exclusivamente biológico, para atribuir símbolos à sua vida cotidiana, podendo ser considerado uma interseção entre natureza e cultura. Imagem facilmente ligada a esta interseção são as marcas impregnadas no corpo, sejam roupas, tatuagens, adereços e, sobretudo, o adestramento corpóreo como forma de “autonomação” do corpo presente nessa passagem de ser biológico para ser cultural, como esclarece Vaz (1999, p. 91): “O que temos

de natureza em nós, nosso corpo, também é visto como algo perigoso e ofensivo pela civilização, devendo por isso mesmo ser dominado domesticado, apaziguado”.

Nesse sentido, as afirmações de ALMEIDA (1985) são pertinentes e demonstram como ao longo de nossa formação escolar fomos condicionados a ver o corpo de forma mecânica, fragmentada e puramente biológica.

[...] numa sala de aula, usando uma dessas reproduções de corpo humano onde se vêem, artérias, veias, vasos, etc.; o professor explica [...] a circulação do sangue. No esquema a visão é fria, científica. Num corpo estático, o sangue é uma linha de tinta fixa. O professor diz que ele circula e, no entanto está tão parado... e os alunos tão agitados [...] na lousa a vida é um homem... circulação parado... na sala os alunos são homens [...] sangue e corpo fluem [...] agitam seus desejos, ódios, vontades políticas. O professor quer que os alunos prestem atenção ao corpo parado, o professor exige para o entendimento do corpo no desenho exposto, que as pessoas tenham a mesma atitude do desenho, paralisem-se numa pose gráfica, escutem palavras lineares. [...] O corpo, verdade total é separado em suas partes. A vida não é [...] a vida dá lugar às funções. Você não existe. Você é um corpo que funciona. Tática antiga, dividir para dominar. Cada parte do corpo assume a função do todo. A pessoa é composta de aparelhos, sistemas. Blocos fechados. [...] O corpo é visto a partir da produtividade. Corpo- máquina. (p. 146-7).

Faz-se necessário a modificação dessa ideia parcial relativa ao corpo como perceber-se na referência supracitada, não podemos pensar o corpo apenas na esfera física, pois o corpo é unidade, vai além do material, se constitui como “veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (MERLEAU PONTY, 1999, p. 122).

O objetivo do presente artigo é discutir sobre as concepções entre corpo e Religião e sua evolução de 19 graduandos concluintes do curso de Ciências das Religiões da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta rubrica apresento os seguintes pontos que fundamentam teoricamente o tema da presente monografia: o conceito de corpo e de corporeidade; as experiências corporais no espaço de formação; a corporeidade na formação docente em ciências da religião, o confessionismo e o pluralismo no ensino religioso.

2.1 O conceito de corpo e de corporeidade

No percurso da história, quando os saberes se difundem, aparece a divisão cartesiana corpo e espírito. Descartes é quem funda essa divisão corpo e mente para livrar a ciência e a pesquisa das amarras da Igreja e aprofundar o conhecimento. Ele propõe em seus estudos, essa cisão.

O filósofo e matemático francês do século XVII, Descartes teve grande influência no pensamento dualista, que recebeu a denominação de “cartesiano”. Afirmava que cada ser contém em si duas partes, o corpo e a mente, e esse dualismo foi influenciador do pensamento ocidental, em geral. Essa fragmentação do ser humano é possível de ser notada ainda na contemporaneidade em muitos segmentos do saber. Com a consagração do pensamento cartesiano, o corpo foi entregue aos cientistas, que passaram a tratá-lo como qualquer outro objeto das “Ciências experimentais” (SANTIN, 1987, p. 223). A ação da Igreja em controlar o pensar e agir humano segue o raciocínio de exercer poder sobre os homens, e foi assim descrita por Foucault (1987, p.86):

“O espírito como superfície da inscrição para o poder, com a semiologia por instrumento, a submissão dos corpos pelo controle das ideias; a análise das representações como princípio, numa política dos corpos bem mais eficaz que a anatomia ritual dos suplícios.”

Dessa forma o autor chama de “Tecnologia de Poder” a ação que a igreja tem em controlar o pensar e agir humano, que tem por objetivo exercer o poder de punir o corpo suplicado e a alma que tem representações manipuladas. Acreditamos que o ser humano constitui-se pela integração do corpo, interagindo de maneira dinâmica e versátil com o meio no qual está inserido. Nessa mesma dimensão pode-se compreender o homem multidimensional inserido nesta realidade, possibilitando outro mundo possível de sua condição humana dotada de história, que constrói símbolos a partir de seus desejos concretos ou ideais.

São várias as formas de pensar o corpo ao longo da história, especialmente se referindo à religião como instituição que fortalece essa dominação sobre o corpo, apontam-se alguns pensamentos consolidados no Cristianismo que justificam este poder da Igreja sobre o corpo baseados em dogmas de fé instaurados na sociedade cristã. O primeiro deles pauta-se na ideia de superioridade dos homens perante outros animais, por motivo divino. Essa forma de pensamento está esclarecida por Santin (1987, p. 231) quando cita que “a tradição talmúdica,

base da crença judaico-cristã colocou no sopro de Javé, o Deus criador, a elevação do homem à condição de humano”.

Outro pensamento solidificado no cristianismo é a ideia de corpo corrompido e passível de pecado constante. “Para a tradição Cristã, o corpo ficou corrompido e somente recuperaria sua dignidade espiritual pelo sacrifício cruel da própria divindade, rebaixada à condição humana” (SANTIN, 1987, p. 231). Esses modos de pensar o corpo no cristianismo foram, junto a outros, episódios históricos que construíram o que se denomina de dicotomia corpo/alma, vastamente impregnada na cultura ocidental.

A corporeidade é um conceito relativamente novo a partir do século XX que se começa a entender que o ser humano forma uma unidade, se contrapondo a visão mecanicista, fragmentada do corpo/mente, essa coesão se intercala e tem múltiplas influências aplicando na ação pedagógica com os alunos, tais como na forma de tratamento, na abordagem do conhecimento transmitido. É uma visão integradora, sistêmica que perpassa a esfera tanto individual quanto social.

Para BOLSI, (2006) a corporeidade é expressão, fala, linguagem e percepção, nossa inscrição no mundo, ponto de partida para toda e qualquer abordagem sobre o ser humano.

Tendo-se em vista o avanço teórico-metodológico que considere o indivíduo em sua totalidade unidimensional, para assim consolidar a concepção de unidade do ser, resgatando as experiências do docente também como pessoa.

Algo crucial nas considerações alusivas ao corpo é perceber que durante todos os períodos históricos, corpo e a corporeidade foram tratados a partir de duas linhas de pensamentos: de forma fragmentada (dualista) ou de forma una (integral). Isso se dá porque as inúmeras modificações na concepção e no tratamento de corpo e corporeidade, bem como as formas de comportar-se corporalmente, decorrem das relações estabelecidas entre o corpo e um determinado contexto social. (GONÇALVES, 1994). Nessa direção MERLEAU-PONTY (1994) destaca: “não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” (p. 208). É nessa vertente que surge e se desenvolve a corporeidade, com a ampliação do entendimento e vivência do corpo, que concebe, conforme MERLEAU-PONTY (1999 apud BOLSI, 2006), algo além da materialidade do corpo, o contido em toda a dimensão humana, o resgate do corpo, o deixar fluir, viver, escutar, existir.

É notório que a corporeidade esta relacionada em todos os segmentos da vida do ser humano, inclusive na educação em geral nesse sentido ASSMANN (1993) nos fornece a seguinte contribuição:

O assunto corporeidade é tão agudamente relevante para a educação em geral, para a vida humana e para o futuro humano neste planeta ameaçado, que urge alargar nossa visão para incluir necessidades ainda não suficientemente despertadas, mas que seguramente se manifestarão mais e mais ao ritmo da deterioração da qualidade de Vida. Porque Qualidade de Vida, mesmo no seu sentido mais espiritual, sempre significa Qualidade da corporeidade vivenciada (p. 76).

Considera-se ainda que os significados construídos estejam inscritos na profissão de docente, sendo possível vincular a qualidade de sua prática pedagógica atual, às concepções refinadas sobre vários temas, como corpo, escola, ensinar e aprender. Nessa perspectiva SANTIN, 1993, p. 13, demonstra a relevância da ampliação conceitual relativa à corporeidade:

A corporeidade se estende para além dos limites da Física e da Biologia. Ela alcança a esfera da consciência e não exclui a possibilidade da transcendência. Podemos afirmar com certa segurança que a corporeidade é a condição humana, é o modo de ser do homem.

É preciso na atualidade trazer uma nova concepção de corpo que considere a multidimensionalidade da existência humana. Antes, meramente mecânica e previsível, sejam agora espontâneas e cheias de significado.

O corpo está envolvido nas emoções que produz. As emoções são um primeiro sistema de comunicação, traduzem rupturas e ligações com o meio físico e social através das experiências vividas desvendando o que denominamos de corporeidade que misturam sensibilidades, sensorialidades, motricidade e sensualidade. As emoções com seus cortejos psicofísicos e corporais constituem linguagens corporais privilegiadas; primitivas talvez, mas sempre presente em cada um de nós. Segundo SILVA et al. (2007, p. 2) o corpo que temos hoje, guarda muitos vestígios dos corpos de antigamente. Alguns desses vestígios vêm à tona com maior evidência, outros nem tanto, mas todos deixaram suas marcas históricas e sociais na relação do movimento com o mundo que denominamos de experiências corporais.

2.2 As experiências corporais no espaço de formação¹

A questão da totalidade na formação docente possibilita ao professor a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais integrando os aspectos racionais e técnicos da profissão

¹ Os graduandos concluintes participaram de doze sessões de atividades corporais livres em blocos de duas sessões, uma vez por semana como conteúdo prático da disciplina de oficina de estudo e pesquisa VI do curso de Ciências da Religião.

aos aspectos relacionais em busca de uma identidade. A corporeidade tem sido negligenciada com frequência na questão da identidade. Sendo transitória e não fixa, inacabada, a identidade fenomenológica não contempla as facilidades da lógica cartesiana que ainda continuam à serviço dos determinismos contemporâneos. Sendo a corporeidade nossa identidade transitória, ela se transforma simultaneamente nas relações do individual com o contexto social. Segundo FARAH (2009 p. 4) “A corporeidade é também considerada como nossa identidade, porém transitória, o corpo enquanto estado, ou seja, como o corpo *está* e não o que o corpo *é*” Na concepção fenomenológica a corporeidade torna-se condição de abertura que se transforma a cada experiência.

Dessa forma, a identidade não se anuncia apenas como uma “consciência de si”, mas, como uma postura de estar-no-mundo. Segundo Mallet & al. (2007, p.1) a identidade não se define pela consciência que eu tenho de mim mesmo enquanto sujeito, mas igualmente através da consciência que eu tenho da minha existência enquanto sujeito existindo entre outros sujeitos e vivendo com outros sujeitos.

A identidade não é constituída somente pela consciência de existir ou de estar no mundo, mas, também, com as relações que se estabelecem com os outros. Assim, o encontro com o outro não se situa no campo racional, mas nas experiências vividas pelos sujeitos a partir da comunicação e da expressão do corpo. Na pedagogia ainda predomina o racionalismo nas relações entre professores e alunos mediados pelos conteúdos escolares fragmentados indo, portanto, na contramão das relações interpessoais, as quais deveriam sustentar as ações pedagógicas.

A percepção fenomenológica Merleau-Pontyana, muitas vezes, confundida com o autoconhecimento da psicologia Skinneriana, se aproxima das Ciências da Religião no sentido “que conhece a sua percepção do mundo e reconhece a percepção do outro unindo a individualidade com a diversidade social”. Para o autor, à medida que o corpo, através de suas experiências é corporeidade, percebe o outro e o mundo, ele percebe também a si mesmo simultaneamente. A apreensão dos sentidos na percepção se faz pela experiência criadora do corpo. Essa experiência se apresenta como campo de possibilidades para o conhecimento que é aberto e inacabado evoluindo em cada ação sensório-motora carregada de sentidos. A experiência é, portanto, considerada pela fenomenologia como veículo de uma intencionalidade que possibilita aos sujeitos da relação uma compreensão de algo, para o qual, eles atribuem um significado.

Pensar a formação de professores nos remete a refletir em primeiro lugar sobre a escola. O “perceber, conhecer e o desejar” na fenomenologia Merleau-Pontyana tem,

portanto, repercussões na pedagogia e toca a seguinte questão: qual o papel da fenomenologia nas experiências corporais do ensinar e do aprender escolar? A aproximação intencional na relação com o outro exige da percepção um olhar, um ouvir, um tocar entre outros sentidos. Para aprender é preciso ter desejo. Dessa forma, a fenomenologia adentrou os contornos da psicanálise. O professor, então, expressa o desejo de ensinar e o aluno, o desejo de aprender fornecendo um significado ao mundo que passa a ser objeto de aprendizagem na escola.

Segundo MERLEAU-PONTY (1999, p.19): “a tarefa da fenomenologia é revelar este mundo vivido antes de ter significado, mundo onde estamos: solo de nossos encontros com o outro onde se descortinam nossa história, nossas ações, nosso engajamento, nossas decisões.”

Nas relações com o mundo, quando os sujeitos se apropriam do conhecimento a aprendizagem acontece. Assim, aprender é um fenômeno que atribui um significado ao mundo a partir de uma intencionalidade e de uma percepção contidas nos sujeitos da relação que transformam os sujeitos e o mundo.

O que a psicanálise denomina de “pulsão” a fenomenologia Merleau-Pontyana concebe como “intencionalidade”. O corpo movente busca essa aproximação intencional considerando que o movimento somente é apreendido quando existe desejo e percepção. Para FARAH (2009) nos percebemos como corpos em movimento, o que significa considerar a existência de uma intencionalidade “ações em direção a algo que se deseja” e de uma motricidade que nos coloca em ação no mundo. Para Piva (2003), o professor estar inserido nessa ideia de intencionalidade que é um dos pilares da fenomenologia.

A relação entre os sujeitos e o mundo se transforma a partir da intencionalidade considerando que a percepção se modifica a cada olhar promovendo a aprendizagem através do conhecimento. A intencionalidade, o desejo, a percepção e o conhecimento constituem assim, os principais pilares da fenomenologia que sustentam na escola uma relação dialógica entre alunos, professores e que se resignificam significando o mundo em constante transformação. Falar do corpo/corporeidade na instituição escolar ou formadora é adentrar nos contornos da razão onde o poder institucional estabelecido impõe regras para os espaços e tempos disponíveis. Entre eles, está, a sala de aula onde as relações entre professores e alunos acontecem: os horários, o currículo, os projetos, os conteúdos, conhecimentos epistemológicos, metodológicos, entre outros, tendo como objetivo final a aprendizagem. Entretanto, para ensinar e aprender numa perspectiva fenomenológica exige que a intencionalidade esteja presente na sala de aula para que se estabeleça a relação entre sujeitos e objetos através do movimento de aproximação intencional.

Para Silva (2004, p.6) “aprender significa dar sentido aos segredos que nossa ignorância não permite revelar sendo preciso descobrir algo novo em si. É saber sobre suas ausências, suas lacunas, o que se deseja”. Segundo o autor:

Quando estou na sala de aula será que a sala de aula está em mim? Minhas experiências e minhas interpretações chegam à compreensão da realidade, ou são meras figuras de linguagem que construo para me sentir menos impotente diante de uma realidade intangível? A fenomenologia tem o mundo como problema ontológico.

Nas instituições formadoras são raras as relações que contemplem as experiências do corpo como conteúdo de disciplina curricular. Exceto nos conteúdos de Educação Física, jogos e recreação, entre outras em que ainda não houve aquisição de um estatuto epistemológico de importância pedagógica como uma forma de aproximar as relações interpessoais.

Os estudos de BRITO (2013) sugerem a participação do corpo/corporeidade na formação docente, não como um objeto anexado a uma estrutura mental na sala de aula, mas como condição epistemológica que transforme uma pedagogia racional em uma pedagogia “intencional” da mesma forma em que Merleau-Ponty transforma o corpo-objeto cartesiano em corpo-sujeito. Nessa perspectiva, LE BRETON (2009, p.26) afirma que “a caracterização do corpo, longe de ser unanimidade nas sociedades humanas, revela-se surpreendentemente difícil e suscita várias questões epistemológicas. O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural.”

As pesquisas recentes apontam problemas enfrentados pelas licenciaturas brasileiras destacando a distância entre teoria e prática e o modelo fragmentado da racionalização técnica adotado nas ações formadoras. Nessa direção, a condição epistemológica possibilita transformar a racionalização técnica da dimensão profissional integrando uma dimensão de evolução interpessoal que supere o dualismo fragmentador e aproxime as relações. Nesse sentido, LAPIERRE & AUCOUTURIER (2004, p.110) afirmam:

Provavelmente nos seja colocada a alegação que os professores não são formados para esse tipo de relação, que é mais psicológica do que pedagógica. É verdade, mas não poderia ser de outro modo, pois a sua formação está baseada, quase exclusivamente na aquisição de saberes e de técnicas em diferentes matérias, e não o conhecimento de crianças enquanto pessoa existencial.

Na perspectiva das Ciências da Religião, pensar a formação de professores é refletir, não sobre a aquisição ou transmissão de saberes técnicos, mas também sobre a corporeidade e pluralismo religioso que se aproximam através da fenomenologia.

2.3 A corporeidade na formação docente em ciências da religião

Numa rápida pesquisa na literatura, constatamos que poucos teóricos da educação têm considerado a importância de abordagens corporais nos cursos de licenciatura. Isso traz uma série de desafios para os novos estudos sobre corporeidade na formação docente devido a sua complexidade. Não somente na escolarização, mas em muitas outras instâncias da sociedade o corpo foi e é, em grande parte, “educado, disciplinado e orientado por várias formas sutis de controle”. Como objeto reprimido, imóvel e aprisionado, o corpo passou a ser desconsiderado em sua totalidade, tornando-se apenas uma “matéria morta”, sem significado na sala de aula, “ficou traduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará” FREIRE, (1990, p.14), ARAÚJO (2004) em sua tese de Mestrado enfatiza que:

Quanto à percepção do próprio corpo, no exercício do magistério, os/as docentes, por suas histórias, por suas condições de trabalho e formação, entre outras razões, costumam expurgar seus corpos de suas preocupações, desconsiderando-os nos processos educativo-pedagógicos. E por sua vez concebem uma visão dualista (p. 11).

Na tentativa de superar essa visão dualista, a corporeidade como protagonista de nosso trabalho monográfico é compreendida por FIORENTIN et al, (2004, p. 336) da seguinte forma: “(...) integra tudo que somos: corpo, mente, espírito, emoções, movimento, relações com o nosso próprio ‘eu’, com outras pessoas e com o mundo a nossa volta”. Assim, estudar a concepção de corpo na condição de docente nos permite apontar que a corporeidade em Ciências da Religião², pode suscitar novas formas de conhecer e de agir.

² Nessa área de conhecimento a corporeidade é vista como um conceito complexo e polêmico. Considerando que a corporeidade é o foco pontual deste estudo, cito três dimensões justapostas desse conceito envolvendo corpo e espírito: o transcendental e o conhecimento de si e do outro na sua plenitude que compreende interioridade, exterioridade e profundidade. Segundo Lowen citado por Brandão (2009) a espiritualidade do corpo é um sentimento de ligação com o universo. O sentimento não é apenas uma ideia ou uma crença; ele envolve também o corpo e, portanto, é mais ainda do que um processo mental. Ele é constituído por dois elementos: uma atividade corporal e a percepção mental dessa atividade. Segundo a autora, o sentimento pode ser considerado a força unificadora entre mente e corpo, ligando a mente consciente e inconsciente à atividade corporal. Essa articulação entre mente, corpo e universo vai ao encontro do pluralismo religioso que o contempla pela diversidade, pela superação do reducionismo e da fragmentação hegemônica do sentimento religioso.

No percurso da história, quando os conhecimentos se difundem, aparece a divisão cartesiana corpo e espírito. Descartes é quem funda essa divisão entre corpo e mente para livrar a ciência e a pesquisa das amarras da Igreja e aprofundar o saber científico. Ele propõe em seus estudos, essa divisão que atualmente ainda fragmenta as disciplinas do currículo e as dimensões pessoais e profissionais da formação docente.

Na sociedade contemporânea ainda é a razão instrumental que define valores e comportamentos, conferindo maior valor ao que é utilizado e pragmático. O corpo por sua vez, é tomado como instrumento do fazer e da produção, o sentido da “*physis*” grega, em que o ser humano em sua unidade e harmonia com a natureza e o cosmo, fica no passado, permanecendo no presente somente o desfrutar de horas de lazer e de culto à beleza. A educação integral e o trato do homem em sua plenitude já não fazem parte das concepções da vida moderna. O que promove o distanciamento da razão e do corpo com a fragmentação é a perda da unidade do ser.

Comumente aceitamos que o ser humano integraliza corpo-mente, interagindo de maneira dinâmica com o meio no qual está inserido. Nessa mesma dimensão, ARAÚJO (2004) percebe o corpo como condição de existência do sujeito na vida, no mundo; nele combinam-se capacidades e dimensões biopsíquicas e culturais da espécie humana, tais como razões, as paixões, a sensualidade, a sexualidade, os sentimentos, as emoções, convicções, fantasias, projetos e outras.

Apesar das resistências, a nova forma de ver o corpo na educação tem evoluído progressivamente, a corporeidade traz novos significados às ações corpóreas, deixando essas ações fluírem na dinâmica da sala de aula, uma vez que antes era meramente mecânicas e previsíveis. ASSMANN (1993, p. 113) defende a tese de que: “Somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica”.

A partir deste contexto, o professor que atua no ensino religioso terá mais possibilidades de vivências práticas educativas voltadas para uma educação com uma visão integrada do ser humano, na qual o corpo seja visto como resultado da relação do ser com o mundo, possibilitando uma comunicação entre educandos e educadores através da simbologia religiosa e do movimento que possibilite a expressão espontânea nessa relação. FERREIRA (2001, p. 50) destaca que:

No que se refere ao Ensino Religioso na escola, sua importância é indiscutível. No entanto, é ao ser ministrado, em sua prática cotidiana, que os desafios são apresentados. É na interação com as outras áreas do

conhecimento, buscando despertar o sentido da vida se solidificando e se diferenciando da catequese, que é específica da comunidade de fé.

Nesse sentido, a formação docente deve ser pautada numa concepção de corpo que contemple a pluralidade religiosa e simultaneamente as relações psico-afetivas com o educando. Esses dois aspectos podem caracterizar a necessidade de uma formação que articula a pluralidade religiosa ao corpo aberto à diversidade que caracteriza a natureza humana nas relações pessoais de conhecimento de si e do meio físico e social. Enquanto profissionais da Educação é de extrema importância ter em mente as ideias propagadas por (AZEVEDO, 2010, p. 68-69) abaixo descritas:

[...] A escola cidadã é aquela que contribui para a autoformação do homem, levando-o a assumir sua condição humana, ensinando-o a viver, a transformar-se, a tornar-se um verdadeiro cidadão crítico e com melhores condições de se contextualizar numa sociedade mais digna; pois a escola deve levar o homem a ser um agente transformador e conhecedor de si mesmo.

Procuramos levantar discussões a partir dos conceitos sobre a importância do corpo na Educação e na formação docente considerando sua importância nas licenciaturas. Sabemos que o corpo e a Religião têm sua importância nos aspectos relacionais entre professores e alunos e nas relações entre teoria e prática no contexto dos componentes curriculares em Ciências da Religião.

2.4 O confessionalismo e o pluralismo no ensino religioso.

A História do ensino religioso no Brasil se confunde com a própria Educação. Desde a colonização pelos portugueses, o ensino religioso se caracterizou pela catequese realizada pelos jesuítas com base na doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana. No Brasil colônia, o catecismo tradicional foi determinado pelo império português e no período imperial, foi oficializada a religião católica na formação do povo brasileiro na época em que a igreja era submissa ao estado. Com o fim do império e a chegada da primeira república, as mudanças tiveram repercussões também na Educação onde, mais recentemente, o ensino religioso passa a ser facultativo nas escolas.

Atualmente, com o advento da Lei 9475/97, estabeleceu-se o estado laico numa escola pública e gratuita. Assim, o Ensino Religioso perdeu seu caráter confessional e

adquiriu um pluralismo democrático no espaço escolar se integrando a interdisciplinaridade com as demais disciplinas.

O ensino religioso reconhecido como patrimônio e necessidade humana em busca do transcendental, reivindica na escola o mesmo tratamento que as outras disciplinas. Ao estado cabe a responsabilidade de disponibilizar as condições de funcionamento e a presença de professores licenciados para o ensino religioso. É importante destacar a herança confessional por um lado e, por outro, a necessidade de se cumprir a lei que estabelece atualmente uma escola laica e pública.

Com o surgimento e a evolução das Ciências da Religião – área científica - que ao longo do tempo adquiriu a sua autonomia – o ensino religioso conseguiu “sua libertação dos constrangimentos religiosos, de fé, que sobre os seus investigadores poderiam recair” (STIGAR, 2001, p.1).

Com o artigo 33 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, emendado da lei 9.475, de 22.7.1997, que regulamenta atualmente o ensino religioso nas escolas, surgiram novos estudos e pesquisas. Um dos objetivos destas pesquisas é conhecer as repercussões do ensino religioso nas instituições, escola, família e igreja. Entretanto, sabemos que foi na relação escola-família que essas repercussões tiveram maior impacto. Primeiramente, considerando que, é no núcleo familiar onde herdamos não somente a genética, mas, também os valores morais, éticos, culturais, estruturação e formação da personalidade e, muitas vezes, os primeiros ensinamentos religiosos confessionais. E por último, é na escola, instituição fomentadora da aprendizagem informal, onde o debate entre ensino religioso confessional e pluralista ainda está em evidencia (BRITO, 2012, p.3).

Tenta-se a contribuir para a compreensão crítica do ensino pluralista através de transformações de um ensino religioso confessional anterior para um ensino religioso como um fenômeno sócio-cultural, histórico e existencial. Urge, então, promover em sala de aula, uma reflexão interreligiosa e multidisciplinar que envolva a sociologia, a antropologia, a teologia, a ética, a cultura entre outras, que contribuam para a compreensão do fenômeno religioso.

Para nortear o ensino religioso na escola, o projeto político pedagógico é considerado fundamental. De acordo com POLIDORO & STIGAR (2003, p.2) o projeto político pedagógico deve ser implantado não por decreto ou artigo, mas de acordo com a necessidade de cada realidade escolar, de acordo com a sua caminhada, democraticamente, a fim de garantir que não haja proselitismo nem desrespeito à religiosidade e crença de cada aluno.

O projeto político pedagógico (PPP) tem a necessidade de estar em diálogo e atento à realidade escolar, inclusive, a religiosa. Atualmente, o ensino religioso é visto como uma necessidade humana e não apenas disciplinar ou acadêmica devendo o PPP promover o referido ensino como parte do projeto educativo da escola, reconhecendo-o não apenas como disciplina, mas também como necessidade da cidadania (POLIDORO & STIGAR, 2003, p.2).

Do ponto de vista ético, é importante ainda mencionar que a compreensão do aluno sobre o pluralismo religioso remete-lhe a refletir sobre sua postura, seus limites e superações, direitos e deveres respeitando pontos de vista diferentes. Nessa reflexão, percebe-se que a sala de aula deixa de privilegiar o ensino confessional e passa a perseguir um ensino multidimensional buscando elementos de respostas fundamentadas na pesquisa científica.

O ensino religioso visto como linguagem simbólica e pluralista referencia o aluno promovendo também experiências subjetivas, tais como a discussão dos fenômenos transcendentais na experiência humana. MAKIYAMA (2007, p.3), destaca a importância da linguagem simbólica no ensino religioso da seguinte forma:

[...] a elaboração de uma linguagem simbólica favorece a descoberta e experiência dessa realidade, portanto, podemos considerar quanto aos aspectos essenciais que orientam a ação pedagógica do Ensino Religioso, a pedagogia do limite, a linguagem simbólica, os livros sagrados, e a dimensão dos valores. A prática vai se dar na ordem da linguagem simbólica, procurando desenvolver o educando na capacidade de decifrar a linguagem simbólica e na compreensão das experiências do transcendente.

A relação entre o professor, o aluno e o saber no ensino religioso, como em outras disciplinas é um aspecto importante que deve ser constantemente avaliados pela escola. NÓVOA (2000, p.8) destaca que “nas pedagogias clássicas, o professor está ligado ao saber e o aluno pouco importa; nas pedagogias ditas inovadoras ou não diretivas, o professor está ligado ao aluno e o saber tem um papel secundário”. O autor ainda destaca a relação entre o saber e o aluno da seguinte forma (p.8):

Acredito que estejamos a caminhar no sentido de privilegiar a relação entre o aluno e o saber, concedendo ao professor papel fundamental, não tanto na transmissão do saber, mas no apoio ao aluno na construção e na configuração desse saber.

Dessa forma, a ação pedagógica no ensino religioso, deve ampliar a qualidade dos modelos de ensino e promover as relações professor-aluno. Aos docentes, torna-se, portanto, relevante propor o saber religioso em construção no contexto do cumprimento da Lei

9475/97, em que o ensino perde seu caráter confessional, para se tornar interreligioso e democrático em concordância com o projeto pedagógico da escola. Assim sendo, o trabalho pedagógico participa da avaliação dos processos metodológicos, onde poderá discutir a construção dos saberes religiosos com base nas concepções de Morin (2000) articulados a essa nova legislação do ensino religioso.

Atualmente, com as mudanças na legislação do ensino religioso e a democratização da escola ganharam impulso as práticas sociais, solidárias, igualitárias e interculturais e o diálogo entre professores e alunos no contexto da diversidade religiosa. O saber religioso pluralista em construção passou a ser exigido do professor em substituição ao saber imutável. Esse saber carregado de valores éticos e morais considera a promoção pessoal e a igualdade de direitos na diversidade religiosa.

De acordo com STIGAR (2008) no plano didático algumas escolas apresentam um excelente currículo e ótimos programas, mas pecam na divulgação do conteúdo, ou seja, como ensinar. O ensino religioso foi vítima desse plano didático e por muito tempo permaneceu com seus modelos de ensino fundamentados nas doutrinas e tradições religiosas que refutavam as questões epistemológicas.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Dezenove estudantes com média de idade de 42 anos, no Curso de Ciências da Religião responderam perguntas de um questionário misto. Utilizou-se o método quantitativo através de porcentagem e representação gráfica para analisar as respostas à múltipla escolha. Para o método qualitativo utilizou-se a análise de conteúdo a partir das proposições de FREITAS e LOPES (1994).

A análise compreende 2 (dois) momentos: no primeiro, as informações são analisadas de forma quantitativa referenciada pela porcentagem de graduandos que optaram por uma determinada alternativa das questões objetivas. No segundo momento são analisadas as justificativas dos graduandos fornecidas a cada uma das alternativas escolhidas em relação as suas concepções articulações corpo/corporeidade, corporeidade/Ciências da religião. A literatura sobre formação docente será importante para fundamentar a análise qualitativa e quantitativa.

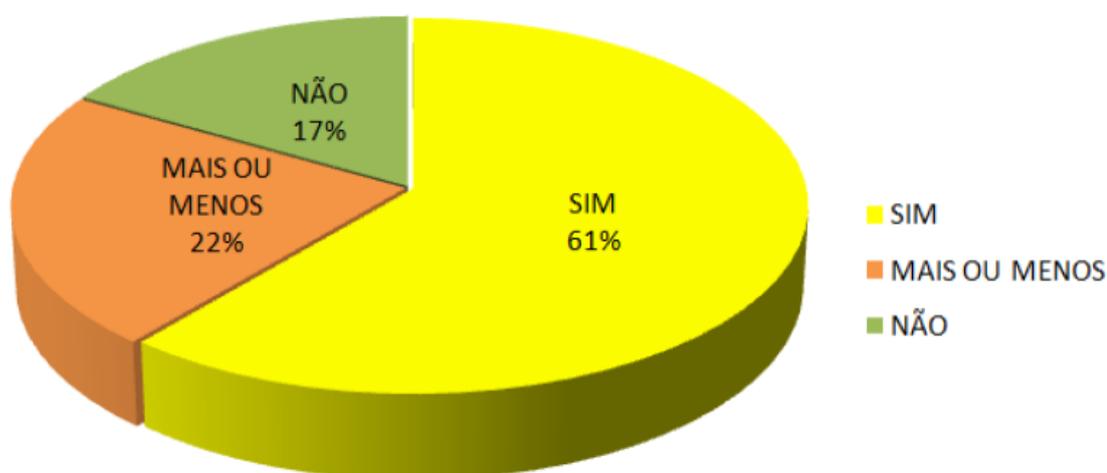
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nessa rubrica serão analisadas inicialmente as informações quantitativas e em seguida, as justificativas dos graduandos fornecidas a cada uma das alternativas escolhidas em relação as suas concepções e articulações corpo/corporeidade, religião/ensino religioso³. Assim as perguntas dos questionários foram transformadas e analisadas considerando os seguintes temas: 1) relação entre corpo e religião no ensino religioso; 2) diferença conceitual de corpo e corporeidade; 3) relação entre concepções de corpo/corporeidade; 4) participação em vivências corporais na formação acadêmica; 5) Possibilidades de contribuição das experiências corporais na formação profissional em ciências da religião; 6) Porcentagens dos graduandos favoráveis às experiências corporais como possibilidades no ensino e na aprendizagem em ciências da religião.

4.1 Relação entre corpo e religião

Nesta parte trataremos das articulações entre concepções de corpo e religião observando as concepções dos graduandos. Os resultados estão no gráfico abaixo.

GRÁFICO 1 - Relação entre corpo e religião no ensino religioso de acordo com as percepções dos graduandos.



³ Vale ressaltar que não é escopo do presente trabalho rotular as concepções dos graduandos pesquisados. Até porque no meio acadêmico somos instigados à reflexão e ao pensar crítico que estão diretamente ligados à formação docente.

De acordo com o gráfico 1, 61% dos graduandos revelaram a existência de uma relação entre corpo e religião e não entre corpo e ensino religioso, seja ele pluralista ou confessional. Alguns relatos dos graduandos justificaram essa relação da seguinte forma:

Sim, existe, mas é pouco estudado (C1).

Depende do que se entende por corpo e na visão de qual religião se está estudando. O “corpo” é visto de várias maneiras [...] (C4).

A religião é uma rede de símbolos. Dessa forma, o corpo como símbolo está extrinsecamente relacionado com a religião no universo do ensino religioso (C6).

Sem um não existe o outro (C11).

Corpo é parte integrante da religião (C9).

Porque especificamente se referindo a religião como instituição que fortalece essa dominação sobre o corpo (C13).

Os relatos dos graduandos fazem referências a vários aspectos das relações entre corpo e religião no ensino religioso. Constatamos que em todos os relatos, nenhum deles, estabeleceu relações entre corpo/corporeidade e ensino religioso pluralista ou confessional, os quais são bastante discutidos ao longo do Curso de formação em Ciências da Religião. Pensando nessa direção, observamos que as concepções dos graduandos, não incluem, nas suas discussões, o conceito de corpo ou corporeidade, algo importante à formação docente e que implica em um melhor conhecimento de si, do outro e da prática em sala de aula. Nessa perspectiva, MERLEAU-PONTY (1999) considera que a compreensão da cognição é um acontecimento da ordem da percepção e, portanto, do corpo-sujeito como corporeidade, pode redimensionar o modo como o conhecimento é compreendido e produzido nas práticas pedagógicas; daí a importância do entendimento da corporeidade no espaço da formação docente.

Os resultados acima revelaram uma tendência que aponta para um relativo desconhecimento do tema contemporâneo da corporeidade e suas possibilidades de diálogo epistemológicas com o modelo de ensino pluralista. Considerando que os graduandos se reportaram unicamente as relações entre corpo e religião que está imbricado na história das religiões, seria pertinente, então, sugerir a atualização do debate desse tema nos conteúdos disciplinares da formação docente em Ciências da Religião.

Essas reflexões nos remetem a pensar sobre a necessidade de resgatar as discussões do conceito de corporeidade articulado ao pluralismo no ensino religioso. É importante mencionar que as concepções de corpo e a corporeidade têm repercussões na qualidade da

formação e na prática pedagógica sendo importante que o graduando perceba as relações que o espaço de formação oferece nos seus aspectos não somente históricos, mas, também, epistemológicos (BRITO, p.12, 2013). Segundo o autor:

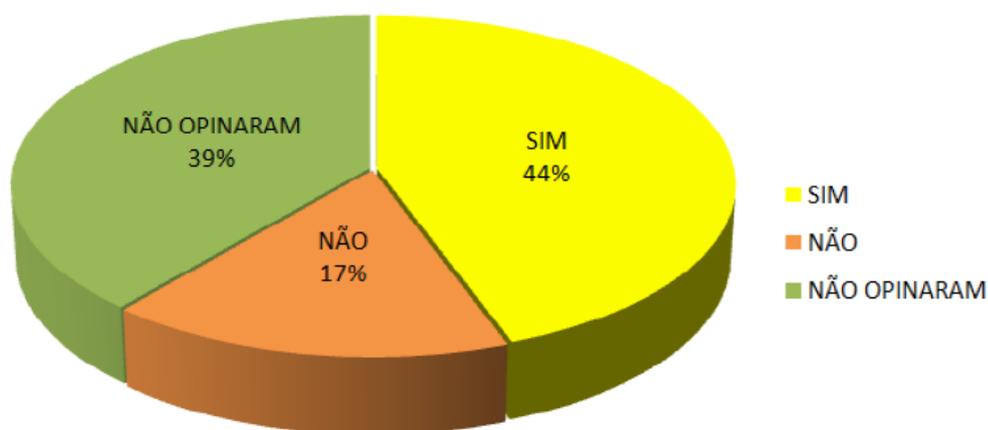
Significa, então, conhecer, perceber e refletir sobre posições teóricas diferentes como as ciências da educação e as ciências da religião, mas que podem dialogar possibilitando o debate sobre diversos pontos de aproximação. Um desses pontos de aproximação é, portanto, a corporeidade na educação, mais particularmente na formação de professores e o pluralismo religioso em Ciências da Religião que podem se aproximar mediadas pela fenomenologia (BRITO, p.15, 2013).

Assim, falar dessa relação envolve a individualidade do graduando que se abre para a diversidade social. É ao mesmo, tempo, avançar no significado de corpo e da corporeidade como possibilidades pedagógicas nas relações com os conteúdos pluralistas que o professor leva para a escola e as representações religiosas que os alunos trazem da cultura familiar.

4.2 Diferença conceitual entre corpo e corporeidade

No gráfico 2 abaixo, percebe-se uma grande miscigenação no tocante a diferenciação conceitual de corpo e corporeidade dos graduandos.

GRÁFICO 2 - Diferença conceitual entre corpo e corporeidade de acordo com as percepções dos graduandos.



No que concerne à diferença entre corpo e corporeidade uma maioria de 44% reconhece a distinção entre esses dois conceitos mesmo sem distingui-los adequadamente. Algo que chama bastante atenção no gráfico 2 é o elevado número (39%) de abstenções por parte dos graduandos que possivelmente apresentaram uma certa “dificuldade” em expressar essa diferença conceitual que confirmam os resultados obtidos no gráfico 1. Entretanto, de acordo com os relatos abaixo, alguns graduandos apresentam um relativo conhecimento sobre as referidas relações apesar desse tema ainda ser um assunto novo em ciências da religião e que requer uma discussão conceitual mais ampla:

[...] existem poucas maneiras de se expressar através de atividades nas vivências corporais [...] (C4).

Apenas fiz breves leituras sobre o tema (C7).

Num todo o objetivo dos dois elementos esta na prática e vivências de um indivíduo. (C19).

[...] corpo matéria, físico e corporeidade um corpo vivo, animado e pensante.(C18).

Creio que o primeiro esteja no conceito mais objetivo, enquanto que o segundo no tratamento subjetivo. (C15).

[...] corpo é a estrutura física que recebe toda informação ou conhecimentos e a corporeidade é a maneira como o corpo expressa esse conhecimento (C17).

Corpo pode ser visto como a parte do corpo física do homem. Corporeidade é o trabalho do corpo a partir de gestos, danças, expressões do ser. Por meio dessa prática da corporeidade (C13).

Corpo seria a parte física estática, porém corporeidade seria o mesmo corpo físico e material em movimento: fala, gestos, atividades, vida, etc. (C12).

É importante ressaltar a importância de conhecer os conceitos de corpo e corporeidade para um posterior aprofundamento das relações que os mesmos estabelecem com as Ciências da Religião considerando inicialmente os aspectos históricos dessas relações e em seguida, atualizando-os e resignificando-os de forma holística na contemporaneidade. Percebe-se uma necessidade de vivenciar a resignificação corporal por parte dos graduandos, a partir da superação da ideia limitada do conceito de corpo cartesiano. Negligenciam-se, majoritariamente seus aspectos epistemológicos e suas repercussões no espaço de formação.

Os estudos de Brito (2010) no Curso de Ciências da Religião tem possibilitado um avanço sobre a relação entre corpo e corporeidade contribuindo assim para uma melhor compreensão teórica e prática desses conceitos na formação docente a partir de experiências e vivências corporais no espaço da formação.

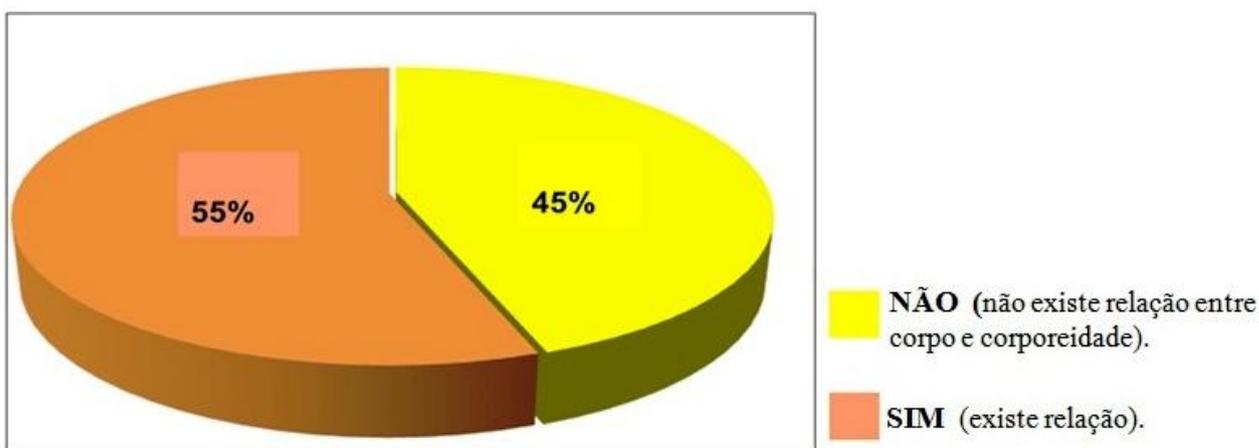
Há uma necessidade, segundo Melo (2006) de se construir, especificamente, no curso de formação de professor uma vivência e entendimento corporal rompendo com a lógica

dualista e com a negação do corpo. Além disso, não podemos esquecer que a (re) construção da concepção uma de corpo e corporeidade passa pelo entendimento de que as marcas corporais, os movimentos estereotipados e o disciplinamento excessivo, vivenciados nos âmbitos sociais, precisam ser superados, em prol da formação de “ser-educador-corpo-presença”. (MELO, 2006). Essas reflexões nos levaram ao interesse em conhecer as concepções dos graduandos sobre a existência de relações entre esses dois diferentes conceitos: corpo e corporeidade.

4.3 Relações entre as concepções de corpo/corporeidade

O gráfico 3 abaixo revela os resultados em porcentagens.

GRÁFICO 3 - Relação entre concepções de corpo e corporeidade de acordo com as percepções dos graduandos.



Alguns relatos:

- [...] Estão intrinsecamente relacionados [...] (C2)
- [...] É essencial às vivências, essa relação está na prática ou no indivíduo, sua vivência, para fortalecer esta relação. (C6)
- De certa forma temos trabalhado muito estes dois temas. (C10)
- [...] Hoje percebo melhor essa relação [...] (C14)
- Consigo entender essa relação por diversas óticas [...] (C18)

De acordo com análise do gráfico acima 55% dos graduandos creem que há relação entre corpo e corporeidade contra 45% que não reconheceram essa relação. Embora a maioria reconheça essa relação, nenhum dos graduandos justificou nos seus relatos, a natureza da

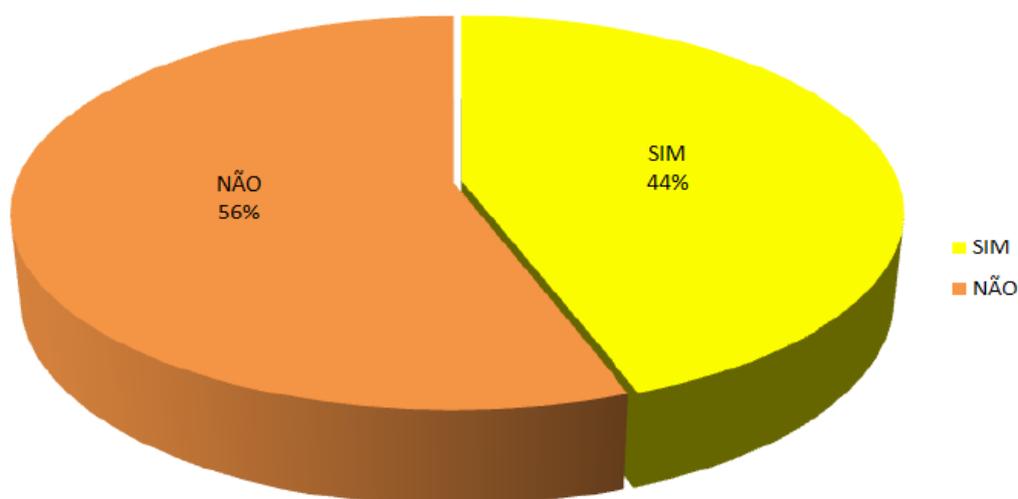
relação estabelecida entre corpo e corporeidade, ou seja, a existência de uma afinidade entre as concepções dos autores dessa área de conhecimento e as concepções dos graduandos. Na literatura a maioria dos autores considera essa relação ou diálogo entre corpo e corporeidade a partir de uma evolução da concepção cartesiana para uma evolução Merleau-Pontyana que culmina na corporeidade viabilizada pelas experiências corporais nas interações históricas e culturais em contextos sociais.

É necessário também mencionar que muitos autores, entre outros Mauss (2003), Bourdieu (2005) e Oliveira (2012) utilizam o termo “corpo” não apenas como um artefato associado ao aspecto intelectual, fisiológico, mas como um todo indivisível associado aos aspectos sociais e culturais na interação com os quais ele é resignificado através das experiências vividas e denominados por este estudo de corporeidade.

4.4 Experiências corporais dos graduandos na formação acadêmica.

O gráfico 4 abaixo releva as experiências corporais dos graduandos na formação docente em Ciências da Religião.

GRÁFICO 4 - Participação em vivências ou experiências corporais na formação acadêmica dos graduandos.



De acordo o gráfico 4 acima, 56% dos graduandos participaram de experiências corporais comparativamente a 44% que não participaram delas ao longo de sua formação em Ciências da Religião. Os relatos abaixo justificam suas participações:

Em aulas de campo onde vivenciamos a cultura e a diversidade em sua autêntica prática. (C11)

Participação em peças teatrais (C4)

[...] Em propostas de aulas diferenciadas, de campo, onde vivenciamos a autenticidade e prática (C13).

Em algumas apresentações de trabalhos na aula de Didática.

Porque na profissão de professor nos deparamos com atividades de práticas corporais (C9).

Nas oficinas que o curso proporciona (C5).

Constata-se de acordo com os relatos acima que a minoria participou de atividades práticas definidas como experiências corporais no espaço de formação. Dessa forma, a relação teoria-prática amparada legalmente fica comprometida. Assim, esse resultado consolida a necessidade de ampliação das práticas corporais, considerando ainda que vivenciar o corpo por meio da corporeidade é perceber que:

Sendo corpo, relacionamo-nos, comunicamo-nos, convivemos e produzimos nossas organizações e conhecimentos. Ao manter contato com outras pessoas, revelamo-nos pelos gestos, pelas atitudes, pela mímica, pelo olhar, pelos movimentos que expressam nossas manifestações corporais. (GALLO, 2007, p. 65)

Diante da importância dessas vivências é iminente a consolidação de práticas corporais em seus currículos, visando estreitar os laços da teoria e da prática. Nesse sentido Marques (2000) destaca:

Todas as instituições responsáveis pela educação devem ser envolvidas nos processos da formação continuada do educador. Cumpre, no entanto, dedicarmos aqui atenção especial às responsabilidades específicas da universidade. Escola da educação do educador, à universidade não é apenas o processo formativo formal. Deve a ele dar continuidade e propiciar-lhe as rupturas exigidas pelo exercício da profissão na concretude das exigências renovadas. Importa assumir como atribuição sua os estágios da formação inicial como os da formação continuada dos educadores, mesmo porque não poderia cumprir com uma das tarefas sem a outra (p. 209).

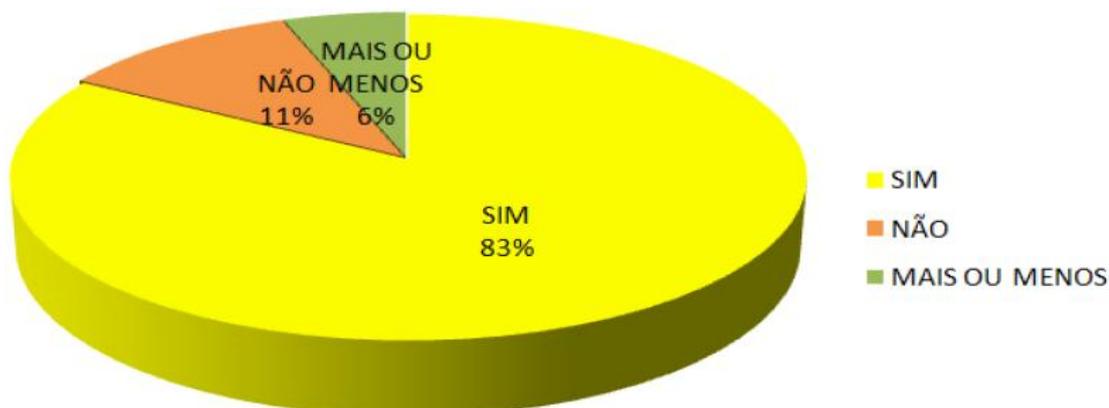
Sendo o fenômeno religioso o foco principal das Ciências da Religião destaca-se não somente a necessidade de ampliar as atividades extraclasse das diversas disciplinas do currículo, mas, sobretudo, consolidar a inserção das práticas nas diversas representações que envolvem o pluralismo religioso, quais sejam os ritos, as danças, os ritmos, entre outras,

marcadas pelo simbolismo e amparadas pelos PCNER (Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso, 2011).

4.5 Porcentagens de contribuição das experiências corporais na formação profissional em ciências da religião.

O gráfico 5 abaixo revela a porcentagem de contribuições das experiências corporais na formação profissional em Ciências da Religião.

GRÁFICO 5 - Porcentagens de contribuição das experiências corporais na formação profissional em Ciências da Religião.



O gráfico 5 revela que 83% dos graduandos concluintes consideram que as experiências corporais contribuem para a formação em Ciências da Religião. Uma porcentagem 11% deles consideram que elas não contribuem e apenas 6% se mostraram neutros em relação a essa questão. Alguns relatos dos graduandos abaixo justificaram essa contribuição:

As vivências corporais possibilitam novas reflexões sobre o autoconhecimento em interação social, medos, desejos, escolhas e o reviver da história de vida e mudanças de concepções sobre a corporeidade (C17).

Porque quando o corpo do aluno torna-se corpo vivo e ativo na sala de aula o aluno compreende melhor e a aprendizagem flui (C8).

Certamente estaremos bem mais preparados se estivermos bem com nós mesmos (C4).

Depende do andamento do conteúdo. Se explorar o conceito de alteridade, talvez possa haver contribuição. (C14).

Nas turmas de fundamental I, acredito que os ajudariam a compreender melhor questões como respeito pelo outro e pela religião do outro. (C2).

Toda vivência contribui para a formação e desempenho de um profissional na área de Ciências da Religião. (C8).

O conteúdo e a didática por parte dos docentes são sim um meio importante nessa área de conhecimento. (C10).

A nossa vivencia com os estágios e aulas de campo contribuem para a formação e desempenho na nossa área. (C18).

[...] é de fundamental importância para a formação acadêmica, pois está muito relacionado com o símbolo, com o mito e com o rito. (C15)

Observa-se que a maioria dos relatos sobre as contribuições acima apontam para a área das Ciências da Religião, seja em relação à formação docente nas dimensões pessoais, profissionais e relacionais que incluem valores sociais e conteúdos curriculares, tais como o símbolo, o mito e o rito e que caracterizam a subjetividade do corpo remetendo-o as experiências corporais. Essa subjetividade marcada pelos símbolos, mitos e ritos contempla os eixos antropológicos e sociológicos dos PCNER (2011) sendo discutida por vários autores, entre outros, Oliveira (2012), Le Breton (2009), Mauss (2003) e Bourdieu (2005b).

Segundo Oliveira (2012, p. 57) “se o corpo pode ser compreendido como expressão da vontade do sagrado que atua sobre o corpo do fiel, significa que a imersão do sujeito em determinado universo religioso, o leva a um processo de produção de novos significados” [...]. Essa resignificação do corpo caracteriza, portanto, a inserção de novos gestos ao repertório das experiências corporais revelando que ele não é algo dado e acabado, mas que se transforma continuamente com as experiências sociais e culturais, inclusive as experiências religiosas. Mauss (2003) e Bourdieu (2005, b) também participam desse debate quando consideram o corpo como uma realidade socialmente construída. O primeiro autor considera “*as Técnicas corporais*”, como uma possibilidade de revelar os efeitos do contexto social, mais especificamente dos ritos religiosos sobre próprio corpo do sujeito. Dessa forma, o corpo também aparece como uma construção religiosa, a partir do contexto social onde se insere o universo religioso. Para Bourdieu (2005, b. p. 17).

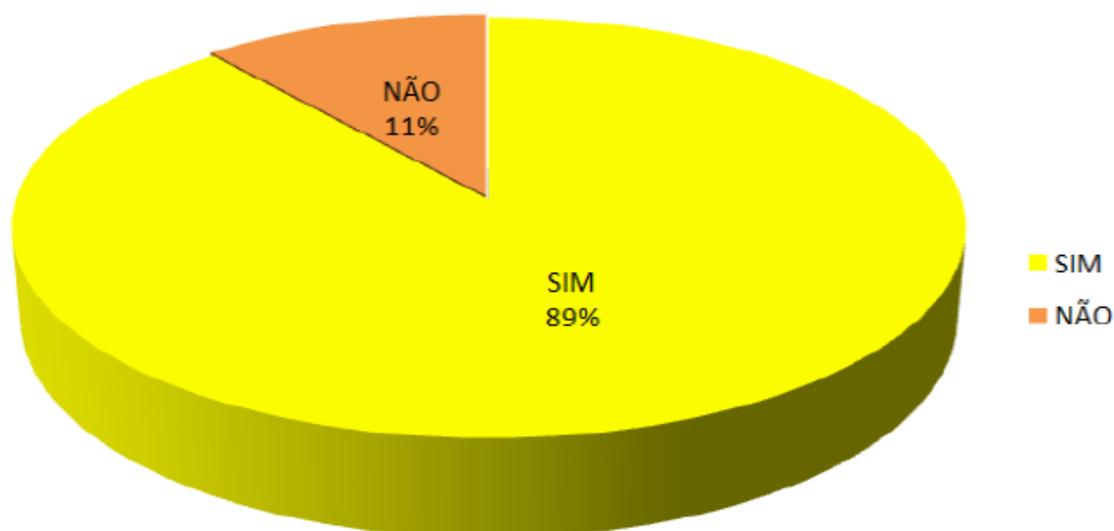
A inserção do sujeito nos diversos campos sociais leva a uma distinção corpórea e implica em dizer que, os deslocamentos dos agentes sociais pelo campo religioso, assim como, pelos demais campos, relativamente autônomos possibilita também uma modificação corporal, que será compreendida como um sinal de distinção, na medida em que, torna visível a localização do sujeito no espaço social. Compreender o sagrado é, também, compreender os corpos dos sujeitos envolvidos no universo religioso.

Dessa forma, essas transformações corporais podem ser vivenciadas nas experiências do corpo no espaço de formação como práticas curriculares, representações do pluralismo religioso tanto no ensino nas ações formativas em Ciências da Religião como também na aprendizagem dos alunos.

4.6 Porcentagens dos graduandos favoráveis às experiências corporais como possibilidades no ensino e na aprendizagem em ciências da religião.

O gráfico 6 abaixo mostra os resultados em porcentagem favoráveis às experiências corporais considerando o ensino e a aprendizagem.

GRÁFICO 6 – Porcentagens dos graduandos favoráveis às experiências corporais como possibilidades no ensino e na aprendizagem em Ciências da Religião.



Os resultados acima mostram que uma maioria de 89% dos graduandos considerou as experiências corporais como possibilidades no ensino e aprendizagem no espaço de formação. Apenas 11% negaram essa possibilidade. Os relatos abaixo revelam os motivos dessa maioria:

Quando conhecemos o nosso corpo é através dele podemos expressar o que estamos sentindo ou pensando isso ajuda a desenvolver a aprendizagem e a confiança em si mesmo (C11).

Auxilia na compreensão de fatores subjetivos (C8).

A facilidade e aprendizagem que as vivências corporais nos possibilitam melhor aceitação e no ensino nos possibilita formar conhecimento. (C15).

[...] Há facilidade de aprendizagem já que as vivências corporais nos possibilitam melhor aceitação e no ensino também, pois a facilidade de passar o conhecimento. (C14).

Porque durante uma atividade pode-se trabalhar a pluralidade. (C12).

Quando facilita a quebra de tabu, e o conhecimento de si mesmo. (C13).

Existem alunos com dificuldades relacionar-se com os colegas quando se desenvolve uma atividade desse tipo pode contribuir com o desempenho dos alunos “tímidos”. (C9).

Sem dúvida, pois há interação com os alunos. (C17).

Porque o ser humano é como um todo e para que a aprendizagem aconteça temos que usar esse todo no decorrer do processo. (C19).

Essas vivências ajudam tanto no ensino quanto na aprendizagem porque permite um alto grau de refletividade sobre o contexto social. (C10).

Vivenciar determinadas situações pode ajudar e muito na nossa formação. (C11).

[...] São elas que ditam as bases para uma aprendizagem futura em relação ao curso. (C16).

Nos relatos acima, os graduandos se reportaram sobre várias possibilidades de contribuição das experiências corporais para a aprendizagem infantil e para o ensino na formação. Na educação básica, principalmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, as experiências através dos gestos, posturas pela criança são de fundamental importância para o desenvolvimento da percepção e representação do mundo. É através dessas experiências espontâneas proporcionadas pelo contexto social, principalmente familiar e escolar que a criança conhece, aprende e se resignifica, a cada instante, ampliando seu repertório até a vida adulta (BRITO, 2012, p.12). Nessa perspectiva de acordo com Silva e Pereira (2009, p.2517) o corpo e movimento são inseparáveis do processo ensino-aprendizagem:

Apesar de que nem sempre serem vistos dessa forma. As atividades corporais não devem apenas dar suporte para a aprendizagem de conteúdos, é necessário que estas sejam resignificadas no processo pedagógico, possibilitando que o movimento corporal ocupe um lugar de destaque na educação escolar das crianças. Mas, para que isso ocorra, é importante que o professor tenha este conhecimento.

No contexto da formação docente, segundo Brito (2012, p. 12) as experiências corporais também são importantes considerando que os graduandos continuam ampliando seu repertório de experiências desde a infância; agora, apontadas para a função de ensinar no futuro. Dessa forma, eles necessitam desenvolver suas dimensões pessoais e profissionais no espaço de formação. Em relação às dimensões pessoais, o prazer espontâneo do brincar nas práticas corporais resgatam lembranças, sentimentos promovendo o conhecimento de si e dos

outros fundamentais para o exercício futuro da profissão. De acordo NÓVOA (1997, p.26) para quem a formação pessoal e profissional é indissociável na formação docente, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Em Ciências da Religião através do pluralismo religioso o corpo aprende a se expressar na diversidade imprimindo sentido às representações religiosas. Assim, as experiências corporais vivenciadas nas práticas religiosas remetem os sujeitos a reestruturarem o próprio corpo, ao mesmo tempo em que reelaboram o simbolismo das representações religiosas através de danças, ritos e ritmos.

Inserida nessa sociedade, as experiências religiosas são, portanto, essencialmente corporais, reconhecendo as proposições de MERLEAU-PONTY (1999) em que o sujeito está no mundo, conhece, aprende e se transforma continuamente através do corpo que transforma o contexto social em que se insere e vice-versa. Assim, as experiências religiosas, são também fontes desse processo transformador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A corporeidade vem se constituindo em um dos temas mais emergentes da educação. Para que seja discutido e vivenciado no Curso de Ciências da Religião, faz-se necessário que se reconstruam novos conceitos articulados ao pluralismo religioso. O objetivo do presente trabalho foi analisar os relatos manuscritos de 19 graduandos concluintes em Ciências da Religião sobre suas concepções nas articulações entre corpo e Religião na sua essência histórica e na contemporaneidade.

Para um melhor entendimento dessas considerações finais apresentamos dois pontos de conclusão. O primeiro referiu-se às concepções dos graduandos sobre corpo e corporeidade bem como suas relações e diferenças com religião e com o ensino religioso bem como suas experiências corporais vivenciadas no espaço de formação. O segundo momento foi referenciado pelas contribuições das experiências corporais para a formação docente e suas possibilidades no ensino e na aprendizagem das ações formativas e pedagógicas.

No primeiro momento, observamos que a maioria dos graduandos considera a relação entre corpo e religião no ensino religioso. Entretanto, constatamos que eles não estabeleceram relações entre corpo/corporeidade, ensino religioso pluralista ou confessional. Nesse sentido, constatamos que as concepções dos graduandos, não incluíram, nas suas discussões, o conceito de corpo ou corporeidade, considerado importante na formação docente e que possibilita avançar nas discussões epistemológicas entre áreas de conhecimentos diferentes. Assim, perceber a relação entre corporeidade e pluralismo religioso seria refletir sobre as repercussões dessa relação na qualidade da prática pedagógica. Dessa forma, a evolução conceitual da relação corporeidade e ensino religioso viabiliza um corpo aberto à pluralidade religiosa e isento de propriedade e das amarras da igreja.

No segundo momento, os relatos dos graduandos revelaram que as possibilidades de contribuições de ensino e de aprendizagem das experiências corporais contemplaram as expressões corporais. Entre outros aspectos, essas possibilidades apontaram para os símbolos, os mitos e os ritos como conteúdos curriculares resignificando o corpo no espaço de formação. Essa resignificação foi discutida a partir da participação dos sujeitos nas experiências corporais dos ritos e das danças, o que produziu novas elaborações para o corpo e para as tradições religiosas. Assim, o corpo foi considerado como uma realidade socialmente construída que se resignifica reelaborando o contexto social onde se insere.

Por último, sugerimos viabilizar a evolução dessas concepções e resignificações a partir das articulações entre corpo e religião nos conteúdos disciplinares porque superam o

reducionismo cartesiano do corpo e o proselitismo da religião com repercussões na postura pedagógica com os alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. (1985). **O corpo, a aula, a disciplina, a ciência**. Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, CEDES, n. 21.

ARAÚJO, Marlene de. **Faces do corpo na condição docente (um estudo exploratório)**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2004. 11 p. (Dissertação de Mestrado).

ASSMANN, H. (1993). **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba, UNIMEP.

AZEVEDO, Solange Brito de. **Relação Escola e Cultura sob uma visão multicultural crítica na Educação a Distância**. Signorelli – *Revista Científica Internacional em EaD*. Rio de Janeiro: Publit – Soluções Editoriais, nº01, p.68-69, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ética**, 1997.

BRITO, Daniel Bezerra. Prática pedagógica, saberes e histórias de vida: reflexões sobre manuscritos autobiográficos. **La recherche en Éducation**. França. Université de Versailles, vol.4; n. 10, 33-41. Dez. 2013.

BRITO & FARIAS, K. L. **Vivências corporais e relatos**: o significado do corpo em Ciências da Religião. Anais do I Simpósio Regional Nordeste da Associação Brasileira de história das religiões. Campina Grande, 2012.

BRITO, D.B. **Prática pedagógica, saberes e histórias de vida**: reflexões sobre manuscritos autobiográficos. Anais do SENACEM, Mossoró, 2011.

_____. **Relações entre histórias de vida, saberes, escolha da profissão e prática pedagógica na construção da identidade docente**. Anais do I FIPED, Campina Grande, 2009.

BOLSI, Mirian Terezinha. **Concepções de Corporeidade de professores da primeira série do ensino fundamental**. Joaçaba, 2006. 123 folhas Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2006.

BOURDIEU, Pierre (2007b) *Meditações Pascalinas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____ (2005) *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

FARAH, M. H. S. Estudos do corpo: conhecimento, vivências e ações na formação inicial de educadores. In ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 19, São Carlos. Resumos. São Carlos: UFSCar, 2009. p.471.

FERREIRA, Amauri Carlos. **Ensino religioso nas fronteiras da ética**. Petrópolis: Vozes, 2001. p 63.

FIORENTIN, Sabrina; LUSTOSA, Neusa P.; ROCHA, Doralice L.S. **Resgatando o papel do corpo e da corporeidade nos processos de ensino e aprendizagem na educação especial**. In: Anais do Congresso Internacional de Educação, João Pessoa: UFPB, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 16ª ed. RJ: Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e pratica da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1990. 14p.

GALLO, Sílvio (Coord.). **Ética e cidadania. Caminhos da Filosofia**. Elementos para o ensino da filosofia. Campinas. SP. Papyrus, 2007. p. 61 a 67.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1994, p. 13 a 64.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A Simbologia do movimento: Psicomotricidade e educação**. Curitiba: Filosofart, 2004.

LE BRETON, David (2009) *A Sociologia do Corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MARQUES, Mário Osório. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora Unijuí. 2000.

MAKIYAMA, Matilde Tiemi, **O Ensino Religioso**, 2007. FEUSP.

MAUSS, Marcel (2003) *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify.

MELO, Sonia Maria Martins de. “Sou corpo negado, mas sou corpo esperança” reflexões sobre a percepção da corporeidade em professoras. *Linhas (UDESC)*, v. 7, n. 1, 2006, p. 1 a 16.

MERLEAU-PONTY, M. (1999). **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, UNESCO/Cortez Editora, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158
_____. **Revista Nova Escola**. Agosto/2002, p.23.

_____.Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____, A. Universidade e formação docente. Entrevista. *Interface - Comunic., Saúde, Educ*, v. 4, n. 7, p. 129-37, ago. 2000.

OLIVEIRA, Amurabi. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Nº9. Año 4. Agosto-noviembre de 2012. Argentina. ISSN: 1852-8759. pp. 52-64.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – **Ensino Religioso**. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. 1996.

POLIDORO, L. F.; STIGAR, R. **O ensino religioso em face do Projeto Político Pedagógico**. *Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura* - Ano III, n. 18. 2003, p.2. Disponível em: <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/2009/06/01oensinoreligioso.pdf>. Acesso em 02 jan. 2015.

SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí, RS: Livraria UNIJUÍ Editora, 1987, p 223.

SANTIN, S. (1992). **Perspectiva na visão da Corporeidade**. In: *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Moreira W.W. . (Org.). Campinas, SP: Papirus.

SANTIN, S. (1993). **Perspectiva na visão da Corporeidade**. In: Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI. Wagner Wey Moreira. (Orgs.). Campinas, SP: Papirus.

SILVA, M. L. R. Aspectos Sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: Silva, E. R., Uyeno, E. Y. Abud, M. J. M. **Cognição, Afetividade e Aprendizagem**. Taubaté, SP: Cabral, 2007 (pp.235-259).

_____. Aplicações dos Saberes na Sala de Aula: Desafios para o professor **Notandum**, 16. ESDC / CEMOR. OC- Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2008.

SILVA, Paulo Sérgio. **Fenomenologia e aprendizagem**. Cad. psicopedag. [online]. jun. 2004, vol.3, no.6, p.40-47. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1676-10492004000100005&script=sci_arttext >. Acesso em: 31. Dez. 2014.

STIGAR R. **O caráter ético do agir humano**. Disponível em <http://www.webartigos.com/autores/robsonstigar>. Acesso em 18/07/2012.

_____. **O ensino religioso e as Ciências da Religião**. Disponível em <http://www.webartigos.com/autores/robsonstigar/> . Acesso em 18/07/2012.

VAZ, Alexandre Fernandez. **Treinar o corpo dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal**. Cadernos CEDES 48 corpo e educação. Campinas, 1999, pp. 91.



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
Universidade do Rio Grande do Norte

Bom dia caro (a) aluno (a):

Estamos aplicando esse questionário/memorial com o objetivo de obter informações sobre a nossa memória, o Curso de Ciências da Religião e corpo/corporeidade que fazem parte de uma pesquisa do grupo de estudo: corporeidade e formação docente coordenada pelo prof. Daniel Brito, O seu nome e o nome de outros participantes serão mantidos no mais absoluto anonimato.

Agradecemos pela sua colaboração!

QUESTÕES: MEMORIAL/QUESTIONARIO

Minhas lembranças

1) Quais são as minhas lembranças da infância?

2) Quais foram minhas brincadeiras e jogos na infância e na adolescência?

3) Como ocorreu minha escolha: ser professor do ensino religioso?

Meu curso e corpo/corporeidade

1) Como está sendo a minha formação na graduação?

() Excelente () Boa () Razoável

Justifique: _____

2) Na sua opinião, **existe relação** entre **corpo e religião** no ensino religioso?

() Sim () mais ou menos () não

Justifique: _____

-
-
- 3) Na sua opinião **existe diferença** entre os conceitos de **corpo e corporeidade**?

Justifique: _____

- 4) Você já participou de algumas atividades práticas de vivências corporais na sua formação em Ciências da Religião na Universidade.

Sim não

Justifique: _____

- 5) Você já participou de algumas atividades práticas de vivências corporais **fora da Universidade**?

Sim não

Justifique: _____

- 6) Você acha que as atividades práticas de expressão ou vivência corporal podem contribuir na formação profissional em Ciências da Religião?

Sim mais ou menos não

Justifique: _____

- 7) No âmbito da sua formação, você acha que as vivências corporais ou corporeidade pode ajudar no ensino ou na aprendizagem?

Sim não

Justifique: _____

- 8) Qual a sua expectativa no futuro como professor(a)?

positiva sem expectativa negativa

Justifique: _____

MUITO OBRIGADO (A) PELA SUA PARTICIPAÇÃO!