



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CAMPUS DE NATAL  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

**FRANCISCA ALDRIJÂNIA FONSECA PEIXOTO**

**EXPERIÊNCIAS CORPORAIS EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: UMA ABORDAGEM  
FENOMENOLÓGICA DE MERLEAU-PONTY**

**NATAL/RN  
2015**

FRANCISCA ALDRIJÂNIA FONSECA PEIXOTO

**EXPERIÊNCIAS CORPORAIS EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: UMA ABORDAGEM  
FENOMENOLÓGICA DE MERLEAU-PONTY**

Monografia apresentada à Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, como requisito parcial a obtenção do título de Licenciado em Ciências da Religião.

**Orientador:** Prof. Dr. Daniel Bezerra de Brito

**NATAL/RN  
2015**

**Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Peixoto, Francisca Aldrijânia Fonseca  
Experiências corporais em ciências da religião: uma abordagem fenomenológica  
de Merleau-Ponty. / Francisca Aldrijânia Fonseca Peixoto. – Natal, RN, 2015.

41 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Daniel Bezerra de Brito.

Monografia (Licenciatura em Ciências da Religião.). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.  
Campus Avançado de Natal.

1. Ciências da Religião. 2. Religião - Experiências corporais. 3. Fenomenologia – Licenciatura. I. Brito,  
Daniel Bezerra de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 200

FRANCISCA ALDRIJÂNIA FONSECA PEIXOTO

**EXPERIÊNCIAS CORPORAIS EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: UMA ABORDAGEM  
FENOMENOLÓGICA DE MERLEAU-PONTY**

Monografia apresentada à Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, como requisito parcial a obtenção do título de Licenciado em Ciências da Religião.

Aprovada em: 06/02.2015

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. DANIEL BEZERRA DE BRITO  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
(ORIENTADOR)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. IRENE DE ARAÚJO VAN DEN BERG  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
(1º EXAMINADOR)

---

Prof. Me. JOSÉ CARLOS DE LIMA FILHO  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
(2º EXAMINADOR)

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Aldrima Fonseca Peixoto (*in memoriam*), a quem devo parte da minha vida, e aos meus irmãos Francisco Aldrijon da Fonseca Peixoto e Ana Paula Fonseca da Silva, meus bens preciosos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao Deus da minha existência, que em todos os momentos tem estado comigo me conduzindo, fortalecendo e capacitando. Só por Ele e para Ele, é que consegui chegar até aqui.

Minha gratidão especial à minha irmã, Ana Paula, que me ajudou e incentivou a ingressar na academia, comemorando comigo o momento tão sonhado da aprovação.

Agradeço a todos que compõem a Igreja Batista Canaã, pela compreensão e orações nos momentos mais difíceis

Sou grata a todos que me ajudaram a não desistir, em especial as minhas amigas Gladys de França, que sempre foi para mim, uma inspiração; e Zélia de Medeiros que apostou com toda confiança na minha capacidade de entrar, permanecer e concluir a universidade.

Minha mais profunda gratidão ao orientador Prof. Dr. Daniel Bezerra de Brito pela confiança, estímulo e total dedicação a minha aprendizagem. Seu investimento em minha formação tem sido a mais rica possibilidade de crescimento acadêmico, pessoal e profissional.

Meu reconhecimento aos professores do Departamento de Ciências da Religião da UERN, por toda colaboração em nossa aprendizagem durante todo o curso.

Aos membros da Banca por terem aceitado o convite.

E por fim, a todos que direta ou indiretamente me ajudou nessa caminhada.

Obrigada a todos e que Deus nos abençoe.

“Pois assim como em um corpo temos muitos membros, e nem todos os membros têm a mesma função, assim nós, embora muitos, somos um só corpo em Cristo, e individualmente uns dos outros”.

Apóstolo Paulo

## RESUMO

O trabalho monográfico discute as percepções de dez graduandos concluintes de licenciatura em Ciências da Religião sobre suas experiências corporais vivenciadas a partir de uma pesquisa qualitativa com viés fenomenológico. As reflexões deste estudo ultrapassam o reducionismo corporal e objetivam compreender o discurso dos sujeitos sobre suas experiências corporais e apontar possibilidades pedagógicas considerando que o olhar que fragmenta o corpo também fragmenta a formação docente tornando-a reducionista. A proposta do gesto corporal de Merleau-Ponty se apresenta como campo fértil para as experiências marcadas pela cultura mundana a partir das quais a multiplicidade dos movimentos se resignificam constantemente. Nesse sentido, a ideia de expressar-se nas experiências corporais no espaço de formação surgiu a partir de uma busca de evolução epistemológica entre corpo e religião. Após doze sessões vivenciadas no quadro de uma disciplina curricular, os graduandos concluintes responderam uma questão norteadora a partir da entrevista semiestruturada: para você qual o significado das experiências corporais na sua formação profissional? Os conceitos existenciais de Merleau-Ponty apoiaram a elaboração das etapas fenomenológicas: descrição, redução, análise e interpretação. O discurso dos graduandos expressou sentimentos, lembranças e experiências anteriores do saber-fazer e do saber-ser, vida pessoal e vida profissional que se imbricaram em duas categorias da formação docente que foram referenciadas pela literatura: “saberes da formação docente e dimensões pessoais e profissionais do professor”. As experiências do corpo, como possibilidade pedagógica, apontaram para a promoção de ações formativas com base nas articulações indissociáveis e igualitárias entre saberes e dimensões da formação docente em ciências da religião.

**PALAVRAS-CHAVE:** experiências corporais, fenomenologia, licenciatura, Ciências da Religião.

## ABSTRACT

The work monograph discusses the perceptions were ten students graduating from degree in religious studies about their bodily experiences lived from a qualitative research with phenomenological bias. The reflections of this study go beyond the body reductionism and aim to understand the speech of the subjects about their bodily experiences and point pedagogical possibilities whereas the look that breaks the body also fragments the teacher training making it reductionist. The proposed body gesture of Merleau-Ponty is presented as fertile ground for the experiences marked by common culture from which the multiplicity of movements reframe constantly. In this sense, the idea of expressing themselves in body experiences in the training room came from a search epistemological evolution of body and religion. After twelve sessions experienced as part of a curriculum subject, the undergraduates graduating answered a question guiding from the semi-structured interview: to you the meaning of body experiences in professional training? The existential concepts of Merleau-Ponty supported the development of the phenomenological steps: description, reduction, analysis and interpretation. The speech of the students expressed feelings, memories and past experiences of know-how and know how to be, personal life and professional life is intertwined, forming into two categories of teacher education that have been referenced in the literature: "knowledge of teacher education and personal dimensions and professional teacher. "The experiences of the body, as a pedagogical possibility, pointed to the promotion of training actions based on joint inseparable and equal between knowledge and dimensions of teacher training in religious studies.

**KEYWORDS:** body experiences, phenomenology, degree, religious studies.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>2 AS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NUMA PERSPETIVA FENOMENOLÓGICA.....</b>                    | <b>14</b> |
| 2.1 O Corpo na Dimensão Pedagógica.....   | 16        |
| <b>3 MÉTODO FENOMENOLÓGICO.....</b>   | <b>19</b> |
| <b>4 RESULTADOS.....</b>  | <b>22</b> |
| 4.1 O significado fenomenológico do “saber” e do “conhecimento” na formação docente ..... | 25        |
| 4.2 Saberes na Formação Docente.....  | 28        |
| 4.3 Dimensões pessoais e profissionais do docente .....                                   | 32        |
| 4.4 Encontro entre dimensões pessoais e profissionais e saberes docentes .....            | 35        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>38</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>40</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Historicamente a concepção de corpo vem sendo tratada de forma reducionista como um instrumento a serviço da educação e mais especificamente da formação docente. A dissociabilidade e o reducionismo têm limitado a sua atuação nas instituições formadoras. A partir dessa discussão, esse estudo tenta encontrar novos caminhos que superem essa dissociabilidade e esse reducionismo buscando ampliar a concepção de corpo na formação docente. O objetivo não é encontrar um espaço para promover a concepção de corpo na formação docente, mas refletir sobre indicadores para sua possibilidade pedagógica através das experiências corporais.

A compreensão sobre corpo na sociedade contemporânea e na educação abrange duas concepções: o corpo uno e o corpo dualista ou cartesiano. Na realidade o corpo ainda vem sendo tratado como um instrumento a serviço da educação e mais especificamente da formação docente. A dissociabilidade e o reducionismo têm limitado a sua atuação na Educação e nas instituições formadoras.

No contexto da educação existem vários problemas que surgem, entre eles, a discussão e compreensão sobre corpo e corporeidade aparece no cenário da formação docente, trazendo implicações que apontam para um melhor conhecimento de si, do outro. E essa discussão entre o conhecimento de si e do outro tem sido levada à para sala de aula fazendo parte de um debate no espaço da formação docente.

Ter um entendimento sobre o corpo, não tem sido uma tarefa fácil. Entretanto, se faz necessário buscar na história as concepções corporais com a finalidade de melhor compreender essa reflexão na esfera da formação docente. E, para tanto, é preciso, antes de tudo, entender que historicamente existe um debate em relação às concepções de corpo na formação docente, nesse debate é possível aproximar a concepção de corpo às ações formativas e pedagógicas, ou seja, o olhar que fragmenta a concepção de corpo também fragmenta a formação docente, ou ainda a noção de corpo reducionista se aproxima do ensino também reducionista. Dessa forma um dos objetivos deste estudo é refletir sobre essas relações entre corpo/corporeidade e religião/ensino religioso.

Segundo Gallo (2007) nas primeiras culturas não se pensava sobre a individualidade, muito menos sobre corporeidade. Não havia esta consciência da existência de um corpo que interage em um mundo de corpos e objetos. Contudo, o indivíduo estabelecia uma relação una com seu corpo, e de forma natural era capaz de desenvolver sua sensibilidade e percepção. Quando chegamos a Idade Média o corpo começa a ser tratado como algo

separado da mente, fragmentado. Onde o físico representa a corrupção do pecado, e, assim sendo, o corpo se torna um impedimento para a elevação da alma. E, portanto, precisa ser controlado, punido e reprimido.

Na Idade Moderna, ainda segundo Gallo (*ibidem*), o modo de perceber o corpo passa a ser visto como um objeto de conhecimento adotado pelo racionalismo científico. Passa a ser compreendido de forma mais anatômica, estética e de controle. Ou seja, mais uma vez o corpo é tratado como algo estático, morto, apenas físico, mecânico, sem a preocupação de se perceber sentimentos, anseios e comportamentos. Ou seja, tudo que faz com que o corpo seja completo, uno e ligado à consciência.

A sociedade capitalista, na contemporaneidade, apenas reproduz essa concepção dualista e reducionista do corpo. Porém, também, faz nascer uma necessidade de repensar, através de uma reflexão mais profunda sobre corpo e corporeidade, buscando, assim, uma visão una. Nesse contexto, podemos perceber o corpo como uno, conforme afirma Merleau-Ponty (1999), a partir de sua perspectiva ontológica, valorizando sua essência e existência.

A relação entre corpo e religião sempre foi polêmica ao longo da história onde o pecado e o castigo impôs ao corpo as punições do monopólio da religião confessional. Essas relações evoluíram na Educação com o mesmo monopólio da religião católica na educação e no contexto do ensino escolar.

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 portugueses sendo fundamentado na doutrina da Igreja católica 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 o ensino religioso passa a ser facultativo nas escolas (BRITO, 2012).

Segundo Júnior (2008) a questão do ensino religioso nas escolas públicas sempre foi motivo de grandes debates, discussões e tratando-se de um tema polêmico e controverso. Tradicionalmente, o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras era organizado pelas denominações religiosas, que definiam os conteúdos e escolhiam os professores. O Estado apenas cedia o espaço das escolas públicas para que a disciplina fosse ministrada.

Atualmente, a Lei Federal n. 9.475/97 delega tais funções ao sistema de ensino e à entidade civil, composta por múltiplas denominações religiosas. O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras sempre apresentou um aspecto confessional cristão, que pouco

ou nada diferia da catequese. A referida lei veta o proselitismo religioso, e as propostas curriculares nacionais, surgidas a partir dessa nova lei, afirmam que o ensino religioso nas escolas públicas deve assumir um caráter pluralista e não confessional.

Para Júnior (2008), o novo modelo pluralista do ensino religioso é antropológico-cultural e não teológico e visa estudar o fenômeno religioso como um aspecto próprio do homem, presente na diversidade cultural e constituindo uma tentativa de conferir sentido à vida.

O aspecto fenomenológico desse modelo religioso é destacado por Damasceno (2012) considerando que a proposta fenomenológica na docência deve examinar o universo dos fenômenos que se originam na consciência, descrevê-los e significá-los na íntegra, focando nas relações que se estabelecem entre eles<sup>1</sup>.

Husserl (1996, p.7) citado por Silva (2012):

A palavra "fenomenologia" etimologicamente significa a teoria dos "fenômenos" ou tudo que está intencionalmente presente à consciência, sendo para esta um ato de significação. Ele chama de mundo, o conjunto de significações. A fenomenologia será, então, para Husserl, a ciência do que aparece à consciência, a ciência das coisas do mundo. A pretensão da fenomenologia, neste sentido, é a de não separação (não dicotomização) desses dois polos, mas, de maneira indissociável, na estrutura, reuni-los dialeticamente (Silva, 2008, p.54-55).

O princípio básico da não dicotomização aproxima a noção de corpo de Merleau-Ponty (1997) da perspectiva fenomenológica de pluralismo religioso<sup>2</sup> como se caracteriza nas Ciências da Religião, concebido por Damasceno (2011) na formação e no ensino

---

<sup>1</sup> A compreensão das observações da fenomenologia pode ser considerada como fundamentos para a docência de ER podendo mesmo ser empregada na formação docente numa leitura dialética da realidade na forma de entendê-la em todos seus aspectos biológicos, históricos e sócio-culturais. Dessa forma, a fenomenologia remete ao modelo pluralista em Ciências da religião, a impossibilidade de que um único aspecto da realidade seja utilizado para abranger a sua totalidade, ou seja, apenas uma denominação religiosa não pode assim representar uma diversidade cultural em Ciências da Religião.

<sup>2</sup> Face ao pluralismo religioso, as ciências da religião partem do ideal da neutralidade, mediante suas pesquisas, análises e estudos identificando seus contatos mútuos e investigando suas inter-relações com outras áreas da vida. A neutralidade implica em não se ater ao questionamento da "qualidade" ou a "verdade de uma religião em detrimento de outra". Daí a percepção metodológica de que religiões são "sistemas de sentido formalmente idênticos". É especificamente este princípio meta-teórico que distingue a ciências da religião da teologia. O reconhecimento de traços comuns entre as diferentes religiões, por parte do cientista da religião, permite a definição de elementos que caracterizam universalmente o fenômeno religioso, ou seja, como um fenômeno antropológico universal.

religioso. Para discutir sobre corpo, Merleau-Ponty adaptou a fenomenologia Husserliana a partir da dissociabilidade entre corpo e mundo para superar a dicotomia cartesiana considerando as múltiplas faces de um mesmo ato, expressão e linguagem na fenomenologia da percepção. O que interessa ao autor “é precisamente o tomar o homem como é, em sua situação afetiva de vida e conhecimento” (Merleau-Ponty, 1980, p.205).

A partir dessa discussão, este estudo tenta encontrar novos caminhos que superem a dissociabilidade e o reducionismo que sempre perdurou através dos tempos entre corpo e religião e refletir sobre o discurso dos graduandos<sup>3</sup> atribuído ao significado das experiências corporais para a formação docente deles. Busca-se, também, identificar, entre outros aspectos, possíveis articulações entre essas percepções dos graduandos e a literatura sobre formação docente. Pensando assim, o olhar do sujeito sobre o mundo é um ato pelo qual ele o vivencia, percebendo-o, e transformando-o. Aqui, sujeito-mundo, consciência-objeto são reunidos dialeticamente numa mesma estrutura.

Neste estudo ressaltamos a descrição e a compreensão do movimento humano sob o ponto de vista fenomenológico como fomentador de novas experiências que podem ser observadas, descritas, compreendidas e resignificadas e portanto geradoras de novos conhecimentos. “Em termos práticos, **conhecimento** é o ato de incorporar conceitos, novos ou originais, sobre fatos ou fenômenos, é fruto de experiências acumuladas em nossas vidas, incorporadas pelo uso dos sentidos, da razão e da intuição” (Metring, 2009, p.1).

O objetivo principal deste estudo fenomenológico é compreender o significado das experiências corporais atribuído pelos graduandos bem como discutir sobre as contribuições dessa compreensão no espaço de formação em Ciências da Religião.

---

<sup>3</sup> A partir de pesquisas anteriores (Brito & Farias, 2013) os alunos consideraram um nível de satisfação elevado na avaliação de experiência pedagógica a partir de gestos corporais espontâneos num componente curricular “oficina de ensino e pesquisa” em que relataram lembranças, sentimentos e relações entre vida acadêmica e vida pessoal. Naquele momento, foi solicitado dos professores de Ciências da Religião propostas de oficinas como componente curricular para o curso de Ciências da Religião que passava por avaliação curricular.

## 2. AS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NUMA PERSPETIVA FENOMENOLÓGICA

Considerando que o corpo transita numa multiplicidade de tendências, as reflexões sobre as experiências são discutidas com um olhar epistemológico e ontológico da fenomenologia que significam as expressões nas articulações entre razão e intuição. Para Merleau-Ponty (1994) as experiências corporais são essencialmente perceptivas e comunicam e significam o mundo através das expressões do gesto. Dessa forma, o autor defende a experiência do corpo não como uma significação objetiva, direta e consensual de observação de comportamentos; mas como uma significação do ponto de vista do sujeito que a vivencia. Cabe, portanto ao observador externo considerar a experiência a partir do ponto de vista do sujeito e tentar compreendê-lo e interpretá-lo. É importante mencionar que a leitura direta e consensual de observadores externos sobre gestos nas experiências corporais não é função da fenomenologia. Ao contrário, o corpo que vive, conhece através da experiência e dela apreende e expressa saberes.

As experiências corporais sugeridas por este estudo se apresentam como campo fértil de expressão de saberes, porque nelas o sujeito é livre, espontâneo<sup>4</sup>; subjetivo. Move-se a partir de suas intenções-percepções, e desejos que expressam suas experiências passadas, seu contexto atual. Para Merleau-Ponty (1945, p. 13-14):

[...] não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos. (...) O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.

É o modo pelo qual o corpo vive, percebe e significa sua experiência que ele vai relatar seus saberes, e não aquilo que o observador externo ou pesquisador pensa que o corpo expressa. Merleau-Ponty (1945-1994) na sua obra “fenomenologia da percepção” considera que “ser um corpo e não ter um corpo” exige uma ação criativa no mundo para que dela o

---

<sup>4</sup> A espontaneidade do movimento adotada nas experiências corporais se apoia nas reflexões de Merleau-Ponty sobre o mundo da percepção que nos remete à uma noção de obra de arte. Assim, um artesão quando constrói a sua obra ele usa regras estabelecidas, mas ao mesmo tempo ele se sustenta na sua intuição e na sua experiência perceptiva e não unicamente nos comandos predeterminados vindos do exterior. Utilizamos o mesmo princípio nas experiências corporais onde o sujeito se apropria de suas ações a partir da intuição, da percepção do mundo e de suas experiências anteriores e não de estímulos exteriores provocados por um instrutor.

sujeito incorpore a experiência. Essa experiência corporal é perceptiva (auditiva, visual, tátil...), intencional e envolve gestos espontâneos em que o sujeito interage consigo e com os outros no espaço-tempo vivido.

Para Alvim & Ribeiro, (2009) na perspectiva fenomenológica essa atividade intencional possibilita a construção de um fundo de experiências significantes que permanecem em nosso vivido. Entretanto, os vividos retidos não permanecem como conteúdo, mas como forma. Podemos falar, então, de um mundo cultural que continua de modo invisível, alheio à razão, “incorporado” enquanto forma significativa. Segundo os autores (p.12):

A fala fixa conteúdos que se tornam representações, personalidade, cultura. O vivido fixa formas sensoriais, motoras e da linguagem espontânea. A fala racionalizada traz o conteúdo representado na palavra, o gesto espontâneo traz a forma que não passa pela razão, mas que é significativa, ou seja, permanece significando as experiências atuais.

Merleau-Ponty na sua obra, “fenomenologia da percepção” (1945-1994) estabeleceu uma relação entre linguagem e corpo enfatizando que a comunicação plena necessita da expressão do corpo. Segundo o autor, é pelo corpo que se torna possível a comunicação e a compreensão das coisas e do outro. Assim, a aproximação e a comunicação desses corpos através do contato direto em experiências corporais sem a comunicação da palavra afastam o poder da razão e “expõe o sujeito na sua fragilidade de contato e na necessidade do outro, na tentativa constante de partilhar seu cotidiano, aspirações, sentimentos, pensamentos de obter e doar atenção, de viver”. (Santos, 2003, p.13-14).

Ainda Merleau-Ponty (1945-1994) elege a experiência corporal como originária e evidencia a unidade do mundo como sensível. Institui aí a intersubjetividade, negada pelo racionalismo do modelo cartesiano e viabiliza a relação “corpo e mundo como um campo de presença onde emergem todas as relações da vida perceptiva e do mundo sensível”.

Portanto, há a experiência dos sentidos que expressam e comunicam também sensações e sentimentos do “ser-no-mundo” na ordem do que é vivido e não do que é pensado, pois o sentir se dá pela relação “eu, o outro e as coisas”. Essa forma de comunicação espontânea tem sido relegada à segundo plano, em decorrência do processo de racionalização do homem, que tenta excluir os aspectos emocionais, a fala corporal, e tudo que seja difícil de “esquematizar” priorizando o discurso lógico e universal (Santos 2003, p.13).

A espontaneidade consciente nas experiências corporais refere-se à atitude interna e

imediate do sujeito e não a um estímulo-resposta vindo do exterior como reivindicam os empiristas e as ciências naturais. Merleau-Ponty (1975) afirma que a consciência não é a posse de um juízo, mas uma rede de intenções significativas, antes vividas que conhecidas, ou seja, que envolve aquilo que se apresenta na experiência e não as representações já “prontas”. De acordo com ele, essa rede de intenções está ligada ao gesto, animada por uma intenção prática que não é finalista. O autor propõe analisar o sentido imanente da ação e sua estrutura intencional própria, já que a ação revela um estilo próprio, está matizada por uma singularidade (Alvim & Ribeiro, 2009, p.12).

A (LOGOS, 1989-1992, p.252) Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia converge com as reflexões sobre espontaneidade deste estudo: “a espontaneidade exprime, antes de mais, a qualidade ou caráter do agente que opera por sua própria iniciativa, e não como resposta “directa” a uma incitação vinda de fora. Esse significado de espontaneidade se aproxima do “gesto espontâneo de Merleau-Ponty que consiste na liberdade em expressar e comunicar” sendo ontológico, criativo, decisivo e orientado à autenticidade”. Essa autenticidade da comunicação corporal significa, segundo Santos (2003, p.15), expressar sem rodeios e sem “disfarces”. “É reconhecer que a linguagem por meio do corpo, enquanto espontânea, remete a relação direta entre sentidos, sentimentos e comunicação. A autenticidade refere-se, portanto, à expressão e percepção imediata dos sentimentos” o que remete a repensar a educação na sua dimensão pedagógica.

## **2.1. O corpo na dimensão pedagógica**

No contexto pedagógico atual, Gaia (2006) destaca que existem três instâncias de investigação do corpo para a transformação de uma pedagogia que se inscreva como uma pedagogia da complexidade<sup>5</sup>: a passividade do corpo na escola; a ausência de interesse epistemológico do corpo nas principais correntes sobre o conhecimento e a permanência de

---

<sup>5</sup> O problema de agora em diante é transformar a descoberta da complexidade em método da complexidade (Morin & Moigne, 2000, p. 217). De fato, nós professores, necessitamos transformar em ação o discurso da complexidade numa práxis efetiva. Uma visão que ultrapasse as fronteiras do exclusivamente racional. Um conhecimento impregnado de sentimentos e emoções. Um conhecimento mapeado a partir das marcas sobre o corpo. Devemos reconhecer que são os sentidos que nos permitem perceber (...). Por conseguinte, reivindicar uma pedagogia da complexidade exige a reinvenção dos corpos. Exige um conhecimento que parta de uma visão polissêmica e polimorfa de um corpo humano no mundo. Corpo que, pela pluralidade de sentidos e formas, configura-se em fonte privilegiada para exercitar a dialética e a dialógica inerentes ao pensamento complexo (GAIA, 2006, p.268-269).

uma pedagogia racional. Os estudos mais recentes sobre Corpo e formação de professores revelam o interesse pelo enfoque do corpo do professor, suas representações, percepções e as relações com a prática pedagógica, o que pode ser visto nos trabalhos de Angheben (2005), Bacri (2005), Chaves (2000), Cruz (2006).

Em primeiro lugar, urge superar a concepção cartesiana na relação corpo-religião. Avançar a discussão histórica e reducionista entre corpo cartesiano e religião para outra discussão entre corpo fenomenológico e Ciências da Religião, sempre foi um estatuto epistemológico desejado, mas ainda pouco discutido no espaço de formação. Segundo Rintala (1991, p. 261) a rejeição do dualismo cartesiano permite-nos começar da posição de um observador da corporeidade e sugere uma integração destes aspectos que são objetivamente acessíveis com aqueles que são subjetivamente experienciados. As relações entre corpo e religião mostram através da fenomenologia que o mundo não é dicotomizado nem pré-estabelecido através das ciências naturais, mas prioriza uma relação inacabada colocando o sujeito em primeiro lugar na relação com o objeto. Segundo Silva (2008) no estudo do ser humano, a fenomenologia atenta em não reduzir a dimensão do ser enquanto sujeito a nenhum dos seus aspectos, embora importantes, como as dimensões corporal-espiritual, individual social, teórico-prático, entre outras, mas em conservá-la num todo maior. Nesse sentido, é impossível separar as dimensões pessoais das dimensões profissionais num espaço de formação que também é lugar de experiências corporais porque unem lembranças, sentimentos e percepções a partir da espontaneidade do gesto onde a comunicação se expressa.

Por último, a partir da percepção, intencionalidade e espontaneidade do gesto, a aproximação de corpos em igualdade de condições possibilita uma comunicação recíproca no espaço-tempo. “Para Merleau-Ponty (1945/1999, p. 251) o gesto não é mais em si, ele é comunicação, se distende para o mundo; é pensamento no mundo, muito mais do que pensamento do mundo; a nossa ação é geradora de sentidos”. O autor procura mostrar que o agir tem seu pensamento: o olho olhando, a mão gesticulando, a palavra falando, o pensamento pensando. Todos esses gestos não são meras repetições mecânicas, mas pensamentos em plena realização. Merleau-Ponty (1980) revela no seu estudo “sobre a fenomenologia da linguagem” que o corpo é veículo de comunicação com o mundo expressando a relevância da espontaneidade corporal nestes termos:

[...] na experiência de outrem, mais claramente (mas não de outro modo) do que na da palavra e do mundo percebido, inevitavelmente apreendo meu

corpo como uma espontaneidade que me ensina o que eu não poderia saber a não ser por ela (Merleau-Ponty, 1980, p.137).

Esses dizeres Merleau-Pontyanos respigam na sala de aula onde as relações de se conhecer e de conhecer o outro, de aprender e de ensinar entre professor e alunos na prática pedagógica exigem a mediação corporal. Segundo Santos (2000, p.8) a reflexão sobre o homem como ser que se comunica e interage socialmente, por suas expressões corporais com destaque para as questões sobre gestos, percepção e linguagem caracterizam um espaço de comunicação do pensar-agir, velar-desvelar numa intra e inter-relação entre sujeitos.

Para Nóbrega (2008, p.2) “na concepção fenomenológica da percepção, a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo”. Essa expressão criadora possibilita pensar a questão da percepção, da intencionalidade e da espontaneidade como conceitos perseguidos pela educação. Na intencionalidade<sup>6</sup> da teoria da percepção de Merleau-Ponty, a consciência é compreendida como consciência de alguma coisa, ou seja, a consciência do sujeito só é percepção e significação quando está dirigida para um objeto que tem percepções incompletas e significações provisórias<sup>7</sup>. Revelar a noção de gesto corporal Merleau-Pontyano remete a expressão espontânea livre das amarras do controle externa.

Os conceitos de percepção, intencionalidade e espontaneidade possibilitam assim uma discussão epistemológica no espaço de formação na relação sujeito-objeto que envolve o perceber-conhecer a si e ao outro, pensar-agir e a liberdade de comunicar. No caso deste estudo, esse “objeto/fenômeno” corresponde às experiências corporais do sujeito, suas percepções e significações.

---

<sup>6</sup> A intencionalidade corresponde à correlação consciência-mundo, “é visada de consciência e produção de um sentido que permite perceber os fenômenos humanos em seu teor vivido”. Dizer que a consciência é intencional significa dizer que ela só pode ser analisada em termos de sentido. Por isso, podemos dizer que a consciência não é uma coisa, mas o que dá sentido às coisas: “o sentido não se constata à maneira de uma coisa, mas se interpreta. É a consciência intencional que faz o mundo aparecer como fenômeno, como significação, pelo fato de ser intencionado pelo sujeito” (Zilles, 2003, p. 171-173).

<sup>7</sup> Essa percepção é sempre incompleta e ambígua na relação entre o visível e o invisível na obra Merleau-Pontyana. Assim, na leitura fenomenológica se vê apenas a face de um mesmo corpo que se mostra e não a que se esconde. Quando se percebe um cubo, não se veem todas as seis superfícies como objeto matemático, sendo possível vê-lo como objeto geométrico. Trata-se de um movimento de abstração quando o cubo passa de um objeto geométrico a um objeto matemático o que revela a dimensão incompleta da percepção. Para Nóbrega (2008, p.2) a percepção está relacionada à atitude corpórea. Essa nova compreensão de sensação modifica a noção de percepção proposta pelo pensamento objetivo, fundado no empirismo e no intelectualismo, cuja descrição da percepção ocorre através da causalidade linear estímulo-resposta.

### 3. MÉTODO FENOMENOLÓGICO

No aspecto metodológico o sujeito percebe e significa suas experiências possibilitando ao pesquisador “compreender e discutir os significados atribuídos”. Para Moreira (2004, p.1) uma análise fenomenológica mundana, de base Meleau-Pontyana se caracteriza quando se busca o significado da experiência vivida. É nesse último aspecto que vamos dar ênfase a este estudo considerando ainda as afirmações de Bicudo (1989) segundo as quais a fenomenologia descreve a experiência como ela é a partir das percepções do sujeito, a priori, e não de acordo com as proposições pré-estabelecidas pela literatura em si. Dessa forma, este estudo contempla a discussão dos significados atribuídos pelos graduandos sobre suas experiências corporais, na tentativa de encontrar indicadores que contribuam para as ações formativas e pedagógicas em Ciências da Religião.

A tarefa do pesquisador é, portanto, analisar as vivências intencionais da consciência do sujeito para compreender como se produz o sentido do fenômeno e chegar à sua essência. Na pesquisa fenomenológica ele deve considerar como ponto de partida uma questão ou interrogação norteadora através da qual ele possa compreender o fenômeno estudado. Para Bicudo, (2006, p. 15) a interrogação consiste em:

[...] uma pergunta dirigida a algo que se quer saber. É fruto de uma dúvida, de uma incerteza em relação ao que se conhece ou ao que é tido como dado, como certo. Ou ainda pode ser incerteza em relação ao vivido no cotidiano, quando a organização posta ou os acertos mantidos começam a não fazer sentido. O germe da interrogação está no desconforto sentido.

Diante dessas reflexões, o estudo coloca a seguinte questão para os graduandos: *para você qual o significado das experiências corporais na sua formação profissional?* É essa questão que vai nortear a presente pesquisa fenomenológica e que vai dar sentido ao vivido pelos graduandos. Numa pesquisa fenomenológica, inicialmente, busca-se descrever a estrutura total da experiência vivida. No caso deste estudo, busca-se inicialmente compreender o que é significativo do fenômeno “experiências corporais” para os graduandos na formação docente deles e não o que diz a literatura sobre a formação docente que é uma prática comum do pesquisador. Após a compreensão dos relatos dos graduandos, o pesquisador vai, então, consultar a teoria da literatura na tentativa de interpretar o fenômeno numa relação entre a prática da experiência vivenciada pelos sujeitos e a teoria sobre formação docente.

Este estudo referem-se às experiências corporais da psicomotricidade relacional que

representam os gestos espontâneos do corpo no espaço-tempo e foram discutidas nesse artigo no quadro da disciplina de oficina de ensino e pesquisa do Curso de Ciências da Religião da Universidade do Estado do Rio G. do Norte. Doze atividades com em blocos de duas sessões, uma vez por semana, ocorreram no semestre 2013.2. Os dez graduandos concluintes nunca tinham participado de atividades livres (espontâneas) as quais foram realizadas numa sala de 12x10 onde utilizaram objetos leves: macarrões de espuma, bolas leves, tecidos e arcos. O coautor desse artigo é psicomotricista relacional e estava nas experiências corporais como observador-participante.

Paulo & al. (2010, p.74) resume da seguinte forma a participação do pesquisador numa abordagem fenomenológica:

O pesquisador, inicialmente, coleta os dados. Em seguida, abandona a maneira habitual de olhar para o investigado, suspende os seus conhecimentos prévios e realiza leituras cuidadosas que lhes permitem o acesso ao sentido do todo que é percebido nos seus dados.

O pesquisador deve seguir o rigor que exige uma pesquisa fenomenológica no seu aspecto qualitativo e seguir atentamente os passos que se articulam e que contemplam uma compreensão estrutural do fenômeno. A análise da estrutura do fenômeno situado é uma das possibilidades da pesquisa fenomenológica. De acordo com Martins (1992), a pesquisa fenomenológica segue os seguintes passos a seguir.

O primeiro passo é a descrição fenomenológica do sujeito que busca revelar e expressar sua experiência de forma consciente como ela acontece. Essa descrição fenomenológica compõe-se por três conceitos Merleau-Pontyanos que vimos anteriormente: a percepção, a consciência que se dirige para o mundo-vida e o sujeito que se vê capaz de experimentar o corpo-vivido através da consciência para em seguida, descrevê-lo.

O segundo passo se caracteriza com a redução fenomenológica do pesquisador que adota uma crítica reflexiva dos conteúdos da “descrição fenomenológica dos sujeitos”. Nesse passo o pesquisador seleciona as partes da descrição dos sujeitos como estando presente ou ausente na experiência, até que a descrição seja reduzida ao essencial para a existência da consciência da experiência. O autor considera três momentos na descrição. No primeiro momento, o pesquisador preserva a descrição na sua forma original, momento esse, denominado de epoché com o objetivo de procurar analisar a experiência como vivida, não permitindo que seus conceitos pessoais ou teóricos interfiram no rigor da descrição. A compreensão do pesquisador deve ser, portanto, isenta do seu ponto de vista sendo colocado

em suspensão de juízo não duvidando da existência do fenômeno, mas evitando emitir juízos sobre ele. Assim, o pesquisador ignora o racional, os julgamentos e os pré-conceitos e percebe o fenômeno como ele se apresenta para os sujeitos. O segundo momento Para Martins (1993) se caracteriza pela tematização dos dados da descrição, quando o pesquisador identifica no discurso do sujeito os pontos significativos, ou seja, o que se denomina “unidades de significado”. No terceiro momento o pesquisador tenta focalizar as fontes pré-reflexivas do discurso do sujeito expressando significado nele contido, tentando compreendê-lo.

O terceiro passo é a “compreensão fenomenológica”. Ele se caracteriza no método em conjunto com a interpretação do pesquisador que tenta encontrar um significado tanto para a descrição como para a redução das unidades de significado apontando também para a experiência do sujeito e a consciência que o sujeito tem desse fenômeno. Inicialmente o sujeito expressa sua experiência utilizando a sua linguagem (discurso ingênuo). Em seguida esse discurso é transformado em outro “científico”. Por último, as unidades de significado são organizadas e sintetizadas a partir da análise dos vários sujeitos da pesquisa buscando suas convergências, divergências e idiosincrasias. O resultado final é a especificação do significado existencial, isto é, o significado do fenômeno que o sujeito vivencia.

Dessa forma, os três passos fenomenológicos: a descrição, a redução e a compreensão fenomenológica citada por Martins (1992) incorporam conceitos Merleau-Pontyanos como a percepção, a consciência do sujeito e a sua intenção.

#### 4. RESULTADOS

A partir da questão norteadora “para você qual o significado das experiências corporais na sua formação docente”? Os discursos dos dez graduandos concluintes do Curso de Ciências da Religião foram gravados em áudio e em seguida transcritos. A aplicação do questionário escrito foi realizada no final das experiências e obtiveram informações sobre perfil da vida acadêmica e continha de forma escrita a referida questão norteadora. Dessa forma, consideramos as informações verbais e escritas para a análise das informações, seguindo os três passos propostos por MARTINS (1992). Os discursos completos de cada um dos dez graduandos foram apresentados individualmente em forma de trechos textuais para a identificação das unidades de significado. Para essa identificação foi realizada uma interpretação buscando expor os sentidos convergentes no todo percebido em cada um dos trechos textuais para posteriormente constituir as unidades abertas.

No “discurso ingênuo”<sup>8</sup> de cada sujeito destacam-se os aspectos que estão intimamente ligados a experiência vivida. O pesquisador, no caso deste estudo, busca compreender “qual o significado das experiências corporais para a formação docente do graduando”.

A tabela 1 abaixo mostra o código dos sujeitos (S01- S10) que representam duas unidades de significado originais de cada um deles tiradas do discurso ingênuo e as explicitações do pesquisador, ou seja, suas asserções.

| SUJEITOS | UNIDADES DE SIGNIFICADO   | ASSERÇÕES DO PESQUISADOR  |
|----------|---|---|
| S01.1    | Melhorar o relacionamento entre as pessoas ou um grupo de pessoas.  | O discurso se preocupa com as <b>relações interpessoais</b> .                       |
| S01.2    | Professor que tem em mente as experiências corporais pode conduzir seus alunos para uma mudança nas várias áreas de suas vidas. | Relação do professor com o <b>saber-fazer</b> .                                     |
| S02.1    | Volta ao passado até na época de criança; é importante resgatar essa fase de nossa vida.  | Revela a importância das <b>experiências passadas</b> do professor em formação.     |
| S02.2    | Desenvolvimento intelectual do profissional ajuda a entender melhor o outro.  | <b>Desenvolvimento intelectual</b> do professor contribui para o <b>saber-ser</b> . |

<sup>8</sup> Refere-se aos diferentes discursos originais do sujeito sobre a experiência vivida os quais serão transformados em um discurso científico através da análise e da compreensão do pesquisador. Para Paulo et al. (2010, p.75), a fala ingênua dos sujeitos, tomadas tal qual ela é dita, entendendo-a como uma forma de o sujeito dizer da experiência vivida tal qual ela foi, por ele, percebida.

|       |   |   |
|-------|---|---|
| S03.1 | A importância da relação de afeto do professor com seu aluno.   | Preocupação com a <b>relação afetiva</b> do professor com o aluno.  |
| S03.2 | Desenvolvimento intelectual e as relações interpessoais do professor.   | <b>Desenvolvimento intelectual</b> e as <b>relações interpessoais</b> do professor.                                   |
| S04.1 | Conhecimento de si e do outro.  | <b>Conhecer a si e ao outro.</b>  |
| S04.2 | Rememoração das brincadeiras de outrora.  | Resgate do passado nas <b>experiências do brincar.</b>  |
| S05.1 | Alteridade como fator ligado ao ethos na promoção de um Ensino Religioso.   | Relação entre autenticidade do sujeito que vive o <b>“saber-ser”</b> e o reconhecimento do outro no ensino religioso. |
| S05.2 | Aprender a pensar melhor na formação, no planejamento da aula a pensar no lúdico, usando o corpo.   | Pensar no <b>planejamento da aula</b> e na formação através do corpo.   |
| S06.1 | Como em algumas religiões estudadas vemos que o corpo é usado na crença.  | Preocupação com <b>o estudo na formação</b> através a mediação do corpo   |
| S06.2 | Aproveitar, a concepção de “juntar”, “unir”, “repartir”. O profissional abordando por esse lado da vivência, surgirá um belo trabalho de formação do ser. | O <b>“saber-fazer e o saber-ser”</b> do professor na abordagem da <b>vivência pessoal.</b>                            |
| S07.1 | As utilizo em minhas aulas no ER, costumo dizer que “o corpo fala”.   | Utilização das <b>experiências corporais</b> nas aulas do ensino religioso.   |
| S07.2 | Importante para controlar o emocional de uma turma de alunos.   | <b>Relação com o emocional</b> dos alunos.  |
| S08.1 | Passei a conhecer mais o meu corpo e a expressar melhor. Também, passei melhor a entender o corpo do outro.   | Evolução do <b>conhecimento corporal.</b>   |
| S08.2 | Conhecimentos que nos tornam sujeitos melhores.   | Conhecimentos que promovem o <b>“saber-ser”</b> .   |

|       |   |  |
|-------|---|--|
| S09.1 | Relação de ensino e aprendizagem. Contribui com uma prática a ser desenvolvida em sala de aula com meus futuros alunos.           | Prática a ser utilizada no processo de <b>ensino e aprendizagem</b> em sala de aula.   |
| S09.2 | Ter aprendido a identificar os sentimentos a partir dos gestos que o corpo apresenta para minha prática profissional.             | O graduando revela a importância dos <b>sentimentos pessoais</b> na <b>prática profissional</b> .  |
| S10.1 | Lembranças de momentos felizes da infância revivida na vivência para a formação pessoal e que levaremos para a vida profissional. | Lembranças do “ <b>saber-fazer</b> ” vindos das <b>experiências da infância na formação pessoal</b> relevantes para a <b>vida profissional</b> . |
| S10.2 | As vivências serviram para a evolução pessoal, é o que necessitamos também na nossa vida profissional.                            | A <b>evolução pessoal</b> adquirida e a necessidade de vinculá-la à <b>vida profissional</b> .   |

Fonte: tabela elaborada a partir da coleta de informações pelos pesquisadores da presente pesquisa.

Seguindo ainda os passos propostos por Martins (1992) foi realizado a análise ideográfica que corresponde a interpretação dos discursos dos sujeitos(S) pelo pesquisador gerando as unidades de significado; e a partir destas, ele pesquisador emite a sua compreensão explicativa que corresponde as “asserções do pesquisador” na tabela 1). A partir dessa análise ideográfica, inicia-se a análise nomotética, que corresponde ao agrupamento de algumas unidades de significado que apontavam para uma categoria convergente de referência, ou seja, que constituía uma pertinência, ou a sua essência Merleau-pontyana. Concluída a análise nomotética, o pesquisador busca interpretar as convergências na tentativa de transformá-las em um “discurso científico” através de categorias tematizadas e abertas (tabela 2).

| <b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>                                     | <b>CONVERGENCIA DE REFERÊNCIA</b>                      | <b>CATEGORIA ABERTAS Discurso científico do pesq.</b> |
|--|--|---|
| S02.1; S04.2<br>S06.2; S10.1.                                      | Referência à experiência do saber na formação docente. | <b>Saberes da formação docente.</b>                   |
| S01.2; S02.2<br>S04.1; S05.1; S06.2<br>S08.1; S08.2; S10.1         | Referência ao conhecimento na formação docente.        |   |
| S01.1; S03.1; S03.2<br>S07.2; S09.2; S10.1                         | Referência à vida pessoal do docente.                  | <b>Dimensões pessoais e profissionais do docente.</b> |
| S02.2; S03.2; S05.2<br>S06.1; S07.1; S9.01<br>S09.2; S10.1; S10.2. | Referência à vida profissional do docente.             |   |

Após uma verificação cuidadosa das unidades de significação da Tabela 2 que possibilitaram chegar às convergências, o pesquisador interpretou que os discursos dos sujeitos

sobre “experiência da infância” e “vivência pessoal”, “experiências passadas” e “experiências do brincar” referenciavam as “*experiências na formação docente*”. Utilizando os mesmos critérios de interpretação, o pesquisador compreendeu que os discursos dos sujeitos sobre “saber-fazer”, “saber-ser”, “conhecimento de si e do outro” e “conhecimento corporal”, referenciaram os “*conhecimentos na formação docente*”. Utilizando um “discurso científico” para categorizar as duas referências citadas acima, o pesquisador apontou para os “*saberes da formação docente*”.

Por último, os mesmos procedimentos de interpretação foram utilizados para identificar que os discursos dos sujeitos sobre as “relações interpessoais”, a “relação afetiva”, a “relação com o emocional” os “sentimentos pessoais”, a “evolução pessoal” e a formação pessoal” referenciaram a “*vida pessoal do docente*”. Os discursos dos sujeitos sobre “desenvolvimento intelectual”, “planejamento da aula”, o “estudo da formação”, o “ensino e aprendizagem”, “prática profissional” e “vida profissional” referenciavam a “*vida profissional do docente*”. As duas convergências referenciadas acima viabilizaram as categorias temáticas: “*as dimensões pessoais e profissionais do professor*” no discurso científico do pesquisador (tabela 2).

As categorias temáticas construídas anteriormente nos remetem a uma compreensão inicial do estudo fenomenológico que vai ao encontro do discurso científico. Essa reflexão exigiu do pesquisador o acompanhamento da trajetória percorrida e o fechamento de um ciclo inicial pela busca da interpretação do fenômeno.

Para o pesquisador é o surgimento de novos desafios na tentativa de responder novas questões: o que diz a literatura sobre as categorias temáticas “saberes da formação docente” e “dimensões pessoais e profissionais do professor”? Antes de refletir sobre os saberes e as dimensões dos docentes, é importante compreender o significado dos termos “saber” e “conhecimento” que nos possibilita perceber a trajetória referenciada dos sujeitos que culminou com a categoria “saberes docentes”.

#### **4.1. O significado fenomenológico do “saber” e do “conhecimento” na formação docente**

Nessa rubrica vamos refletir sobre as possibilidades de significar “saber” e “conhecimento” considerando que esses termos foram referenciados no discurso dos sujeitos deste estudo e que ainda existe uma polêmica na literatura sobre a abrangência de utilização de cada um deles na formação docente.

No discurso dos sujeitos, identificamos notadamente os termos “experiências, saber-fazer, saber-ser e conhecimento” o que justifica a busca do significado dos referidos termos. A

título de exemplo, na formação docente “conhecer o que é ensinar” é diferente de “saber ensinar”. Assim, constrói-se o saber a partir de um “conhecer” já instituído, sistematizado e estabelecido. Apropriando-se desse conhecimento, o docente, na sua prática pedagógica, o transforma, o reconstrói, o atualiza de forma personalizada criando assim um “saber” que lhe possibilita nortear sua prática pedagógica. Quando reconhecido e validado pelo “estatuto científico” esse saber torna-se “conhecimento” num ciclo contínuo de articulações entre teoria e prática. Essa busca incessante pela definição do “saber” e do “conhecimento” nos leva a compreender a trajetória dos discursos dos sujeitos que culminam em categorias abertas “saberes docentes” da tabela 2.

Na formação docente existem três referências que distinguem esses dois conceitos. A primeira referência de Fiorentini, Sousa e Melo (1998) cujo entendimento de conhecimento corresponde a “uma produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia” (p.127). Em relação ao “saber” existe “uma forma de “conhecer/saber” mais dinâmica, menos sistematizada, que incorporam de maneira mais evidente as práticas, as experiências e os fazeres produzidos pelos professores no ato do seu trabalho” (p.127).

A segunda referência é de Geraldi (2003) citado por Mota et al. (2008 p. 127):

“os conhecimentos são constituídos pelas disciplinas científicas, por seus modos de pesquisa, seus resultados e fracassos, seus caminhos não lineares, mas que vão contribuindo para a emergência de um *corpus* de conhecimentos que sendo sistematizados e acumulados ao longo da história, compoem uma das dimensões da herança cultural”. [...] Deste modo, enquanto “o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional na atividade científica”.

Essa segunda referência à disciplina científica é considerada como um conhecimento estabelecido enquanto que o saber é visto como uma prática social viabilizada no cotidiano do professor.

A terceira referência é concebida por Merleau-Ponty em que o saber/conhecimento tem origem na percepção do sujeito nas suas experiências corporais. O autor considera que o conhecimento existe via sentidos e denomina de “perceber-conhecer” os saberes do corpo-sujeito que se percebe percebendo o outro. Esses saberes se originam, portanto, nas experiências do corpo desde a mais tenra idade, dialogando com os outros e com o mundo. Incluem sentimentos, desejos, emoções, pensamentos, que se anunciam nas expressões sensório-motoras, mas, que não fazem parte dos conteúdos da razão ensinados na formação

docente.

Para Nóbrega (p. 2005, 608) “desaprendemos a conviver com a realidade corpórea e a aprender partindo da reversibilidade dos sentidos, privilegamos a razão sem corpo, no entanto a percepção, compreendida como um acontecimento da motricidade pode resgatar esse saber”. A autora afirma que a experiência do corpo configura um conhecimento sensível sobre o mundo expresso, emblematicamente, pela comunicação dos gestos, das relações amorosas, dos afetos, da palavra dita e da linguagem poética, entre outras possibilidades da experiência existencial. Segundo a autora (2008, p.607): “é preciso enfatizar a vivência do corpo em movimento como campo criador de sentidos, isso porque a percepção não é uma representação mentalista, mas, sim, um acontecimento da motricidade”.

Dessa forma, segundo Araújo (2010, p.) a ideia de percepção como movimento reflexivo, redimensiona a compreensão sobre sua apresentação como meio de aquisição do conhecimento. Segundo a autora a percepção:

Transfere do campo do ser que capta o mundo e o recoloca no campo das significações vividas, da própria existência do ser no mundo, que pensa, sente, fala e age, transformando-o e transformando-se. O corpo é expressivo, é reflexivo. O Ser é o resultado desta tensão e suas ações refletem esta relação. Esta concepção é uma das grandes contribuições da Fenomenologia de Merleau-Ponty para o conhecimento humano [...]

Dessa forma, a fenomenologia rompe com as concepções idealistas e empiristas que pregam as dicotomias entre corpo/mente, emoção/razão e mundo/sujeito ressaltando que o plano da coexistência entre essas dicotomias resgata a dialética entre elas. Portanto, para Merleau-Ponty (1994) a gênese do conhecimento parte da relação perceptiva que através das vias dos sentidos estabelece o contato do corpo com o mundo.

Observa-se que os termos citados no discurso dos sujeitos quais sejam: “experiências, saber-fazer, saber-ser e conhecimento” se aproximam da definição dos autores aqui citados sobre os significados fenomenológicos do conhecer/saber possibilitando, portanto referenciar a categoria aberta “saberes da formação docente” à literatura desta área de estudo.

Ademais, considerando ainda essa relação entre saberes e conhecimentos, queremos também revelar a importância dos saberes produzidos pelos professores em formação nas experiências corporais ainda pouco explorados em comparação aos conhecimentos já instituídos pelas disciplinas na formação docente. Na busca de uma melhor compreensão, discutiremos sobre os saberes docentes destacando os saberes da experiência, a seguir.

## 4.2. Saberes da formação docente

Considerando os resultados do presente estudo em relação às categorias abertas “saberes da formação docente” da tabela 2, a intenção nesta rubrica é refletir sobre os saberes docentes na formação destacando os saberes da experiência.

Historicamente o movimento internacional pela profissionalização do ensino, a partir da década de 1980, reconheceu os saberes como modelos da cultura de formação e atuação profissional. Dessa forma, os discursos, os objetivos e os métodos passaram a fazer parte do cotidiano sendo incorporados nos conceitos de saberes docentes que caracterizaram a carreira dos professores. Assim, os saberes específicos se adaptaram a um conjunto de princípios educacionais orientadores da prática profissional. Esses princípios são estabelecidos de acordo com o contexto, a cultura, as competências específicas e as condições do trabalho docente que são norteadas pela política de formação de profissionais da educação básica.

Uma síntese sobre a especificidade desses saberes se faz necessária ressaltando a preocupação dos pesquisadores no sentido de observar como os docentes os utilizam e os mobilizam na prática pedagógica. Tardif, Lessard & Lahaye (1991) realizaram um avanço na área da formação e atuação docente inovando as pesquisas dos anos de 1980 que antes investigavam os saberes profissionais separados dos saberes da experiência<sup>9</sup>. Eles questionaram dois aspectos. O primeiro destaca a subjetividade do professor enquanto agente do processo educativo e o segundo destaca a evolução dos estudos culturais e sociológicos a respeito do currículo que superam o ensino da pedagogia diretiva (Silva, 2007). As pesquisas desses autores concluíram que os saberes têm relevância na construção da prática pedagógica e definiram e os constituíram em quatro tipos: s saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência.

Segundo os autores, os saberes da formação profissional foram definidos como sendo aqueles que se originam da contribuição que as ciências humanas oferecem à educação. Esses saberes envolvem também concepções sobre a prática educativa, sobre arcabouço ideológico, sobre algumas formas de saber-fazer e várias técnicas didáticas. Para os autores, os saberes disciplinares são difundidos, selecionados pela instituição universitária e vinculados aos vários campos de conhecimento enquanto os saberes curriculares são apresentados pela instituição escolar como os que devem ser ensinados a partir de resultados de um processo de seleção

---

<sup>9</sup> São adquiridos através das experiências provenientes das dimensões pessoais antes da vida acadêmica e interação com os saberes profissionais na formação e na prática docente (Tardif, 1991).

cultural ou de transposição didática<sup>11</sup>. Por último, os autores definiram os saberes da experiência como aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão e que se fundem no trabalho docente e no conhecimento do meio e, por essa razão, são saberes que não provêm das instituições de formação ou dos currículos. Segundo os autores, esses saberes são práticos e simbolizam a cultura docente em ação. Em função disso, representam saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habilidades de “saber-fazer e de saber-ser” e representam o núcleo vital do saber docente.

Os saberes da experiência são constituídos e transformados a partir do contexto histórico e social vivenciado pelo docente. Tardif, Lessard & Lahaye (1991, p.8) explicam a importância fundamental da relação do docente com os saberes da experiência e com os outros saberes na formação e prática profissional:

Com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma “relação de exterioridade”, ou alienação, porque já os recebem determinados em seu conteúdo e forma [...] Portanto, esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. [...] Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma “relação de interioridade”. E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais.

A definição dos saberes da experiência de Larrosa (2002, p.26) adota uma perspectiva mais abrangente e contempla a proposição de Tardif, Lessard & Lahaye (1991) quando estes últimos referenciam a relação de interioridade do docente com o saber da experiência e a exterioridade dele em relação ao saber científico. Segundo o autor:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

---

<sup>11</sup> A partir da escolha e da orientação de saberes que devem ser propostos pelas políticas educacionais do MEC em 1996; uma primeira questão é saber com que roupagem eles devem chegar à sala de aula. Assim, existe uma trajetória do saber, desde o momento em que o mesmo é produzido “Saber Científico”, deslocando-se à porta da escola “Saber a Ser Ensinado”, e, finalmente chegando dentro da sala de aula “Saber Ensinado” onde será transformado pelo professor em interação com os alunos. Esse processo de transformação do saber pelo professor em sala de aula, é denominado por Chevallard (1991) de “transposição didática”.

Para refletir sobre as repercussões dos saberes da experiência na prática pedagógica é importante entender que a história de vida do docente está intimamente associada à sua forma de ensinar no presente. Considera-se que esses saberes são adquiridos no passado e reconstruídos ao longo do tempo incorporando novas experiências. “Assim, o docente resgata do passado, experiências particulares bem sucedidas que são atualizadas e reutilizadas na prática docente. Dessa forma, os outros saberes vão se construindo a partir dos saberes da experiência e não, o contrário” (Brito, 2013, p. 35).

Nessa perspectiva, Therrien (1996) considera os saberes da experiência como aqueles que estão na base da trajetória de vida do futuro professor e que interferem, mais tarde, nas suas decisões pedagógicas. As reflexões sobre os saberes da experiência ao longo da história de vida são consideradas como um indicador relevante para a elaboração de estratégias de investigação nas ações de formação inicial e continuada.

Ribeiro (1999, p. 194) propõe o desenvolvimento de pesquisas que “esclareçam quais competências e saberes são exigidos pelos contextos de trabalho e por outras dimensões da vida cotidiana”. Em relação ao contexto rural, ressaltam-se os saberes da experiência como aqueles que legitimam as especificidades, principalmente dos professores da zona rural ressaltando as características do campo em relação à cultura da história de vida, ao processo de formação e a atuação docente e a organização da aprendizagem com os alunos. As reflexões sobre as experiências adquiridas na escola tradicional na infância possibilitam repensar ações formativas e pedagógicas, susceptíveis de transformar a realidade sociocultural, política e econômica do futuro professor.

Para Freire (1987) as histórias de vida constituem uma experiência individual e coletiva. Segundo o autor a experiência educativa suscita reflexão e reconstrução de saberes auxiliando os professores a transformar o contexto social onde se inserem. Nessa direção, a ação pedagógica concebida como prática social encontra também apoio nos estudos de Tardif, Lessard & Lahaye (1991) e Therrien (1996). Pensando assim, a conquista da liberdade e da autonomia através das ações pedagógicas encontra campo fértil para a transformação da realidade possibilitando o acesso ao conhecimento.

Os saberes da experiência como elemento de reflexão do professor/pesquisador de seu próprio trabalho docente, em particular, possibilita validar novas alternativas susceptíveis de repercutir na sua realidade social. As pesquisas realizadas no Brasil por Therrien (1996) destacam que as professoras do campo recorrem à experiência da prática, do fazer, da ação pedagógica ou da experiência de investigação elementar, conforme o caso, a qual tem sua racionalidade e seus saberes validados nos contextos onde se situam. Essas pesquisas

constataram que as professoras do campo sem formação profissional recorriam aos saberes da experiência, construídos anteriormente e atualizados com as experiências da prática pedagógica. Os resultados das pesquisas de Tardif, Lessard & Lahaye (1991) com professores graduados encontraram os mesmos resultados. Segundo Therien (1996, p.12) “nos dois casos aparece a mesma tendência das professoras e professores: recorrer aos saberes de experiência como elementos fundante de sua prática docente”. O autor salienta o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.

Segundo Mota et. al. (2004, p. 130) “o saber docente é marcado pela presença de professores que ultrapassam os limites de sua relação com o conhecimento, ampliando-os, modificando-os, evocando saberes outros”. É nas práticas vivenciadas no espaço de formação através de discussões e reflexões que os sujeitos podem criar situações inovadoras que contribuam com a ruptura do conhecimento instituído e promovam novos saberes que, a partir de suas experiências, viabilizem a atualização e reconstrução das práticas pedagógicas.

Na análise dos resultados, o discurso dos sujeitos nos remeteu a construção da categoria aberta “saberes docentes”. Eles indicaram uma aproximação com os saberes da experiência na medida em que referenciaram “as experiências, o saber-fazer e o saber-ser” que não se aprende com o conhecimento instituído como nos diz Tardif (1991), mas se originam numa relação de interioridade com o próprio sujeito a partir da diversidade de suas experiências.

Considerando as afirmações dos autores acima mencionados, os saberes docentes, tais como os saberes da experiência, são reconhecidos como elemento transformador da prática e da ação social de si e do contexto. Nessa perspectiva social, os saberes da experiência se transformam ao longo da história de vida através de reflexões que remetem a um resgate crítico das experiências vivenciadas tanto nas dimensões pessoais quanto profissionais do docente.

### **4.3. Dimensões pessoais e profissionais do docente**

Destacamos aqui a importância das expressões “dimensões pessoais e profissionais” do professor nas categorias aberta da tabela 2. Vamos refletir sobre essas dimensões ressaltando

que a formação docente não é apenas a transmissão de conhecimentos técnicos de uma determinada disciplina, mas, refere-se também às experiências pessoais do professor.

As “dimensões pessoais” são destacadas por Nóvoa (1995) como elemento de discussão na formação docente. Segundo o autor, não existe o eu profissional sem o eu pessoal e vice-versa. Essa forma de pensar a formação docente veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto as dimensões pessoais interferem na dimensão profissional. Segundo o autor (p.19) esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”.

Segundo Brito (2012) mais recentemente as pesquisas sobre as dimensões pessoais vêm ganhando espaço considerando que os aspectos relacionais e os relatos autobiográficos possibilitam novas perspectivas de reflexão sobre a formação e as ações pedagógicas nas últimas décadas. Apesar desses avanços, os aspectos técnicos da formação profissional predominam em detrimento dos aspectos interpessoais, o conhecimento de si e do outro, os sentimentos, entre outros, que se inserem nas dimensões pessoais do docente em formação.

Estes últimos aspectos são considerados fundamentais, mas, ainda negligenciados pelo poder da racionalidade que se impõe aos conceitos mais subjetivos. É necessário, portanto, encontrar novas possibilidades que superem o racionalismo através de experiências que resgatem o professor não somente como profissional, mas também como pessoa que tem sentimentos, emoções, relações e que exigem uma maior atenção na formação profissional. Kignel (2005) menciona que a comunicação desse professor não se resume pela palavra como um processo somente intelectual, mas também pelas ações do corpo, sendo este, o seu acesso às relações sociais.

As afirmações de Nóvoa (2000, p.17) sobre as articulações entre dimensões pessoais e profissionais na vida do professor nos remete a pensar sobre a indissociabilidade dessas dimensões. Segundo o autor (p.17) “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal do professor”. Ao concordar com esse ponto de vista, este estudo recusa os aspectos técnicos, racionais e instrumentais no exercício profissional como únicos protagonistas da formação docente. Considerando o destaque dado pelos autores sobre as dimensões pessoais do professor, surge uma questão: qual a importância dessas dimensões para a formação docente? (destacar os

pontos importantes: 1) articulações com as dimensões profissionais; 2) sobre os aspectos relacionais; 3) os valores sociais e humanitários, etc. Nesse sentido, a definição de dimensões pessoais refere-se ao conjunto de sentimentos, emoções, crenças e valores que o professor e, todos os envolvidos no processo, possuem e expressam na experiência docente. Esse conjunto de aspectos relacionais tem repercussões nas ações em sala de aula, de maneira consciente ou não, durante a promoção do processo educativo (NASCIMENTO, 2005, p. 157).

Para Silva (2007) ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o futuro professor interioriza uma diversidade de conhecimentos, competências, crenças e valores afetivos e sociais que fazem parte das suas dimensões pessoais. Esses conhecimentos estruturam a sua personalidade e as suas relações consigo mesmo e com os outros construindo e reconstruindo saberes, inclusive os saberes da experiência que repercutem, posteriormente, na sua prática pedagógica. A importância dessa relação também é destacada por Sprinthall & Sprinthall (1997). Esses autores ressaltam a relevância dessas dimensões na formação docente da seguinte forma:

Sua importância estaria, entre outras possibilidades, no significado que o professor acaba elaborando sobre si e sobre seu papel de professor, o que implicaria em sérios desdobramentos em sua prática docente [...] Agora, voltemo-nos para o professor como pessoa. Como é que, enquanto indivíduo se compreende a si próprio no seu papel de professor? Esta é a questão básica, uma questão bastante vasta abrangendo as suas atitudes face a si próprio, à matéria que ensina, e também aos seus alunos [...] Obviamente, a maneira como pensa e se sente em relação ao ensino, à matéria e aos alunos, cria uma determinada atmosfera ou clima. (p. 156).

Nas palavras dos autores acima, entre outras coisas, entende-se que não existe ruptura entre as dimensões pessoais e profissionais do professor; mas, na prática formativa, ainda predomina a falta de visibilidade do eu pessoal. Eles afirmam que o professor experimenta a prática docente não somente como professor, mas como pessoa também. Segundo Nascimento (2005, p. 156) a dimensão pessoal na formação docente incorpora uma visão psicológica considerando as “motivações, interesses, lembranças”, entre outras, de natureza semelhante. Esses elementos, por sua vez, serão materializados em “atitudes” e que estas são manifestadas pelo docente no processo educativo nas interações com alunos e pares, como expressão visível de disposições internas subjetivas. Essas disposições incluem o autoconhecimento, as expectativas de seu papel de professor em relação aos conteúdos, aos alunos aos resultados de suas ações. Têm, portanto, desdobramentos nas práticas pedagógicas em sala de aula.

As expectativas que a pessoa tem acerca de seu papel de professor, da matéria e dos alunos alimentadas por certezas, incertezas, seguranças, inseguranças, sentimentos, emoções,

temores, crenças, valores e profecias autorealizadoras, afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem. Nascimento (2005, p. 157) define a dimensão pessoal docente da seguinte forma:

Assumimos, então, o entendimento de que a dimensão pessoal no processo de ensino se refere ao conjunto de sentimentos, emoções, crenças e valores que o professor (e todos os envolvidos no processo) possui e expressa na experiência docente e que acaba refletindo em suas ações em sala de aula, de maneira consciente ou não, durante a promoção do processo educativo. Evidentemente, tais ações, a depender de sua modalidade e efeito no ambiente ou cenário educativo, interferirão direta ou indiretamente no processo educacional (quantitativa e qualitativamente) que está sendo produzido e nas pessoas que dele participam.

Considerando que as dimensões pessoais<sup>10</sup> com suas crenças, emoções, sentimentos, valores, têm repercussões na prática pedagógica do futuro docente, foi importante expressar esses aspectos relacionais através do corpo. Pensando assim, o corpo adota uma possibilidade pedagógica articulando a formação profissional à formação pessoal e aparece como uma via promissora para a formação docente.

O discurso dos sujeitos sobre as experiências corporais que culminou em construção da categoria aberta “dimensões pessoais e profissionais do docente” na tabela 2, vai ao encontro das reflexões e concepções dos autores sobre essas dimensões. Assim, os sujeitos referenciaram as expressões “sentimentos, relação com o emocional, evolução pessoal, vida pessoal, vida profissional”, entre outras, que foram referenciadas também pelos autores Nascimento (2005); Nóvoa (1995) e Sprinthall & Sprinthall (1997). Dessa forma, o discurso dos sujeitos e as categorias abertas da tabela 2 deste estudo adquire apoio da literatura destacando as referências dos referidos autores. Por último, é importante ressaltar que as articulações entre as dimensões pessoais e profissionais, segundo os autores, têm repercussões na qualidade do processo educativo.

---

<sup>10</sup> As expressões “dimensão pessoal ou dimensões pessoais” são utilizadas indiscriminadamente neste artigo. Os aspectos relacionais tais como: sentimentos, sensações, emoções, entre outros aspectos, que utilizamos nas vivências corporais, são resgatados pelas dimensões pessoais do docente nas suas experiências formadoras e pedagógicas e se fusionam com as suas ações racionais em sala de aula tendo repercussões na aprendizagem dos alunos.

#### **4.4. Encontro entre dimensões pessoais e profissionais e saberes docentes**

Nessa rubrica o estudo ressalta a relevância das dimensões pessoais e profissionais e dos saberes na formação docente em Ciências da Religião. Em seguida, tenta interpretar como os discursos dos sujeitos referenciaram o pluralismo religioso apoiado pelos PCNER. Por último, utiliza o encontro entre os saberes e as dimensões pessoais como reflexão articulando-os com as diretrizes curriculares para a graduação em Ciências da Religião- Licenciatura em Ensino Religioso. Nesse sentido algumas questões no parece relevantes: os discursos dos sujeitos do estudo privilegiaram algum saber ou dimensão docente no espaço de formação em Ciências da Religião? As expressões “conhecimento de si” “relações interpessoais”, “saber-ser” e “experiência” contidos no discurso dos sujeitos foram referenciados pelo eixo “ethos” dos PCNER e pelo modelo de ensino pluralista. Nesses referenciais encontramos possibilidades para a construção de uma sociedade mais igualitária fundamentada na antropologia cultural, na Psicologia, na fenomenologia e na sociologia da religião. Dessa forma, o ethos como eixo dos PCNER concebida pelo FONAPER ( 2009, p.56-57) promove a moral humana, na qual se expressa o sentido do ser, os valores humanos articulados a leitura do mundo. Os conteúdos do PCNER, (2002, p. 27), nesse eixo, estabelecem-se a partir de alteridade, valores, limites e relações interpessoais nas experiências na práxis pedagógica numa diversidade cultural: “sua síntese centra-se na própria experiência. No entanto, necessita apropriar-se da sistematização de doutra experiências que permeiam a diversidade da cultura”.

O encontro entre as dimensões e saberes docentes, se configura a partir dos resultados da tabela 2 na qual se observa que um menor nível de concentração de unidades de significado referenciadas pelos sujeitos à categoria “experiência prática” que remete aos saberes da experiência comparativamente aos outros saberes. Da mesma forma, se constatam um número reduzido de referências para a categoria “vida pessoal” (dimensão pessoal) comparativamente à vida profissional (dimensão profissional). Essa diferença considerável reflete, portanto, um desequilíbrio no encontro entre “saberes e dimensões profissionais” ainda presente na maioria das instituições formadoras no país.

Na realidade, em relação à formação docente em Ciências da Religião, os resultados de pesquisa de Brito e Farias (2011) revelaram que eram pouco significativas as experiências práticas de estudantes concluintes, tais como, expressões corporais na dança, nos rituais das representações religiosas, nas atividades teatrais, entre outras, evidenciando assim, um desequilíbrio entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos sistematizados e os saberes da experiência.

Esse desequilíbrio principalmente entre os saberes da experiência e os outros saberes e entre as dimensões pessoais e profissionais vai na “contramão” das diretrizes curriculares para a graduação em Ciências da Religião- Licenciatura em Ensino Religioso que citam nos parágrafos §1º e 6º, uma relação de equilíbrio: 1) na relação entre a teoria e a prática; 2) na socialização de saberes, 3) nos conhecimentos científicos e culturais e, 4) na multiplicidade das manifestações religiosas nas compreensões das divindades, dos ritos, dos símbolos e das práticas de espiritualidades:

§ 1º Compreende-se a docência em Ensino Religioso como ação educativa construída e focalizada na valorização e no reconhecimento da diversidade cultural religiosa, presente na sociedade brasileira, por meio do exercício do diálogo, da pesquisa, do estudo, da construção, da reconstrução e da **socialização dos saberes, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos**, discutindo as relações de poder que permeiam as concepções históricas, culturais e religiosas que constituem as sociedades.

Art. 6º A estrutura do Curso de Graduação em Ciências da Religião- Licenciatura em Ensino Religioso, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

a) a formação acadêmica, os fundamentos da Educação Básica e a formação docente de Ensino Religioso, por meio de **estudos teóricos e práticos** dos princípios, concepções, metodologias e processos de organização do trabalho docente, oriundos das diferentes áreas do conhecimento;

d) o estudo das concepções teológicas das diferentes matrizes religiosas (africana, indígena, oriental e ocidental), considerando a multiplicidade das **manifestações religiosas nas compreensões das divindades, dos ritos, dos símbolos e das práticas de espiritualidades**, respeitando suas realidades culturais, históricas e geográficas;

As diretrizes vêm, consolidar principalmente uma nova perspectiva de valorização das relações entre teoria e prática no processo educacional resgatando de forma significativa as articulações entre as experiências dos alunos e dos professores. Dessa forma, eles validam, não somente a relevância das práticas corporais do presente estudo, mas, também a importância e as contribuições das experiências corporais e religiosas como fenômeno inerente à práxis pedagógica. Ressaltamos ainda a importância da produção dos valores estéticos porque expressam através do corpo o estilo e a beleza dos rituais das diversas representações religiosas, ainda pouco exploradas em Ciências da Religião como elementos susceptíveis de dialogar com o conhecimento instituído. Cabe, portanto, ao futuro professor refletir sobre as articulações

entre saberes docentes e as dimensões pessoais e profissionais como elementos fundamentais a serem explorados, nas ações formativas e pedagógicas, de forma indissociável e integralizada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo fenomenológico teve como objetivo compreender o significado das experiências corporais atribuído pelos graduandos à sua formação docente bem como discutir sobre a interpretação do que foi compreendido. O estudo ainda sugeriu contribuições para o espaço de formação em Ciências da Religião considerando a discussão dos resultados. Dessa forma, foram ressaltados dois pontos de reflexões.

O primeiro ponto refere-se ao alinhamento entre o método fenomenológico Merleau-Pontyano e o modelo de ensino religioso pluralista: eles superaram a dicotomia corpo-mente cartesiana considerando a leitura dialética da realidade “corpo/região” nos seus aspectos biológicos, históricos e sócio-culturais. Nessa direção, pensamos que o olhar que “fenomenoliza” a religião também desfragmenta o corpo e dialoga com a fenomenologia do modelo pluralista do ensino religioso. A concepção adotada por esse estudo aproximou a fenomenologia do modelo pluralista à fenomenologia Merleau-Pontyana ressaltando ainda a impossibilidade de que um único aspecto da realidade seja utilizado para representar a sua totalidade. O estudo nega, portanto, que uma denominação religiosa ou corporal reducionista possa representar uma diversidade ou pluralidade cultural em Ciências da Religião. Dessa forma, as reflexões deste estudo contribuíram para o avanço da relação entre corpo e religião.

O segundo ponto refere-se ao significado das experiências corporais atribuídos pelos sujeitos deste estudo através de seus discursos considerando uma trajetória de interpretação. Nesses discursos foi possível perceber sentimentos, e experiências anteriores do saber-fazer e do saber-ser, da razão e da emoção, da vida pessoal e vida profissional que culminaram em duas categorias indissociáveis da formação docente referenciadas pela literatura dessa área de conhecimento: “saberes da formação docente e dimensões pessoais e profissionais do professor”. Enfim, esses discursos dos graduandos sobre suas experiências corporais vão ao encontro da afirmação de Merleau-Ponty, segundo a qual, é através das experiências do corpo que o sujeito comunica, sente, percebe e significa o mundo.

Dentre os saberes docentes, ressaltamos a importância dos saberes da experiência na licenciatura em Ciências da Religião como elemento susceptível de dialogar com o conhecimento instituído que resignificam o professor, não somente como profissional, mas também como pessoa. Cabe, portanto, ao futuro professor refletir sobre as articulações entre saberes docentes e as dimensões pessoais e profissionais como elementos fundamentais nas ações formativas e pedagógicas a serem explorados de forma indissociável e integralizados no espaço de formação em Ciências da Religião.

Por último, os limites deste estudo são caracterizados pelo número reduzido de professores investigados e de sessões realizadas em apenas um semestre. Assim, seus resultados não podem ser generalizados para outras licenciaturas considerando os aspectos estruturais, sociais e culturais. Mas, ao mesmo tempo, apoiados por pesquisas anteriores, reafirmamos a relevância deste estudo considerando ainda que os discursos dos sujeitos foram referenciados pelos autores na literatura da formação docente e pelas Diretrizes curriculares para a formação de professores em Ciências da Religião – Ensino Religioso. Desde que, observados os limites estabelecidos, ressaltamos as contribuições das experiências corporais como fomentadoras de reflexões sobre saberes na vida pessoal e profissional do professor.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Anna Rita. *Sobre o Olhar. A percepção fenomenológica em Merleau-Ponty*. Escola de Artes. USP, 2010.

ALVIM, M. B., & Ribeiro, J. P. (2009). O lugar da experimentação no trabalho clínico em Gestalt-terapia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* (UERJ), 9, 37-58.

BICUDO, Maria Aparecida. *Fenomenologia Confrontos e Avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. *Lei n. 9.394, 20 dez. 1996*. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996. 24 p.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em ciências da religião - Licenciatura em ensino religioso*. art. 33 da LDBEN nº 9.394/96, Resolução CNE/CP 1/02 - CNE/CP 2/02; 2008.

BRITO, Daniel Bezerra De . *Histoires de vie, savoirs et travail pédagogique : récits d'enseignants en contexte rural et urbain au nord-est du Brésil*. *La recherche en Éducation*. França. Université de Versailles, n. 12, 59-72.pp. Dez., 2014.

BRITO, Daniel Bezerra De. *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, Daniel Bezerra DE e FARIAS, Kalline. *Vivências corporais e relatos: o significado do corpo na formação docente em Ciências da Religião*. I SENACEM, Mossoró, 2011.

DAMASCENO, Sidney A. & SILVA, Maria A. Fernandes. *A fenomenologia na docência do ensino religioso: uma realidade a ser considerada nos processos de formação*. Anais do XII SEPOFER, Manaus, 2012.

GAYA, Adroaldo. *Reinvenção dos corpos: por uma Pedagogia da Complexidade*. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan./jun. 2006, p. 250-272.

HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia a filosofia*. Porto Alegre, 1996. São Paulo: Manole, 1984.

MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. C.A.R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção: os pensadores, 1980.

METRING, Robert. Disponível em: <http://blog.psicologoroberte.com.br/2009/07/construcao-do-conhecimento-algumas.html>. Acesso em: 19 set./2012.

MOREIRA, V. (2004). O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 447-456.

MOTA, Abreu Damasceno et al. *Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência*. Cadernos de Educação. FAE/PPGE/UFPEL. Pelotas [30]: 109 - 134, janeiro/junho 2008.

NÓBREGA, Petrucia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educ. Soc.*, Ago 2005, vol.26, n. 91, p.599-615.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: *Vidas de professores*. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

LAPIERRE, André & AUCOUTURIER, Bernardes. *Simbologia do movimento: Psicomotricidade e educação*. Curitiba: Filosofart, 1987.

PAULO, Rosa Monteiro et al. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências* Vol. 10 No 3, 2010.

REZENDE, Antonio Muniz. *Concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS, Wilson Nascimento. Comunicação não verbal e educação: um olhar filosófico sobre a espontaneidade da comunicação corporal como práxis pedagógica. Dissertação de monografia de Mestrado. Faculdade de Educação. UFBA. Salvador, 2003.

SILVA, Ana Patrícia. *Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores*. Tese (Doutorado) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.