



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Dissertação de Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva

**Transformação pessoal e profissional em contacto com
a Psicopedagogia Perceptiva**

**Itinerário do movimento de transformação pessoal e da minha
postura enquanto professora através da Psicopedagogia Perceptiva**

Maria Clara Melo da Silva

Porto, 2010



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Dissertação de Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva

**Transformação pessoal e profissional em contacto com
a Psicopedagogia Perceptiva**

**Itinerário do movimento de transformação pessoal e da minha
postura enquanto professora através da Psicopedagogia Perceptiva**

Director da Tese – Prof. Danis Bois

Co- Orientadora – Catarina Santos

Maria Clara Melo da Silva

Porto, 2010

Resumo

Este trabalho de investigação tem como objectivo pesquisar de que forma a transformação pessoal, ocorrida durante e após a formação em Psicopedagogia Perceptiva, iluminou e afectou a transformação da postura de uma professora. É, assim, um projecto que coloca em evidência a dimensão existencial da formação docente tendo como mediador o corpo – o Corpo Sensível. A recolha de dados deste projecto de investigação assenta num relato de investigação pessoal e profissional. A realização deste relato de cariz autobiográfico, a partir de uma escrita pós-vivencial corporal e da Introspecção Sensorial, contém uma dimensão (trans)formadora em si e permitiu à autora uma investigação de cariz qualitativo sobre os dados que dele emergiram, em ordem a responder à questão que se propôs investigar.

Palavras Chave – (Trans)formação Pessoal, (Trans)formação Profissional, Psicopedagogia Perceptiva, Introspecção Sensorial, Escrita pós-vivencial corporal.

Abstract

Cette recherche vise à explorer les effets de la transformation personnelle causés par la formation en Psychopédagogie Perceptive sur la transformation de la posture de l'enseignant. C'est donc, un projet qui vise à mettre en évidence la dimension existentielle de la formation des enseignants ayant comme médiateur le corps - le Corps Sensible. Le recueil de données de ce projet de recherche est basé sur un récit de recherche personnel et professionnelle. La réalisation de ce récit autobiographique, à partir d'une écriture post expérientielle à l'Introspection Sensorielle, contient en elle-même une dimension de (trans)formation. A partir de ces données, l'auteur a effectué une enquête de nature qualitative qui lui a permis de répondre à sa question de recherche.

Mots-clés - (Trans)formation personnel, (Trans)formation professionnelle, Psychopédagogie Perceptive, Introspection Sensorielle, l'écriture du corps post-expérience.

Índice

Índice.....	4
Resumo.....	3
Agradecimentos.....	11
Introdução.....	13
PRIMEIRA PARTE	18
Capítulo I - Contextualização e Problemática	19
1.1 Pertinência pessoal.....	19
1.2 Pertinência Socioprofissional	23
1.3 Pertinência Científica.....	28
1.4 Questão de pesquisa.....	31
1.5 Objectivos	32
Capítulo 2 – Quadro Teórico	34
2.1. A Psicopedagogia Perceptiva – Uma disciplina emergente nas Ciências de Educação	34
2.1.1. Algumas referências paradigmáticas	34
2.1.2. O lugar do corpo na Psicopedagogia Perceptiva como mediador da formação do adulto	40
2.1.3. Instrumentos práticos da Psicopedagogia Perceptiva focalizados sobre a Introspecção Sensorial e sobre a escrita de cariz autobiográfico .	47
2.1.3.1. A Introspecção Sensorial	49
2.1.3.2. Escrita e processo de transformação em Psicopedagogia Perceptiva.....	51
Conclusão do quadro teórico	57
SEGUNDA PARTE - Postura Epistemológica e Metodológica.....	59
1. Introdução	60
Capítulo 1. Enquadramento Epistemológico.....	61

1.1. Uma pesquisa Qualitativa	61
1.2. Postura de investigadora implicada em 1ª pessoa radical	63
Capítulo 2. Enquadramento Metodológico	66
Introdução	66
2.1. Investigação-Formação	66
2.2. Da elaboração do relato	69
2.2.1. Dinâmica da escrita do Relato de Investigação Pessoal e Profissional	71
TERCEIRA PARTE - Análise Categorical e Fenomenológica do Relato	77
de Investigação	77
Capítulo 1- Leitura classificatória e categorização emergente do relato de investigação pessoal e profissional.....	78
3. Apresentação do Capítulo	78
3.1 Análise Categorical e Fenomenológica da Reconstituição da Experiência Pessoal e Profissional <u>antes</u> do Encontro com a Psicopedagogia Perceptiva	80
Quadro I - Reconstituição da Experiência Pessoal e Profissional do início da carreira até à realização do estágio Pedagógico. (1975/76 – 1979/80)	80
Quadro II - Reconstituição da Experiência Pessoal e Profissional no estágio Pedagógico(1980/81 – 1981/82).....	83
Quadro III - Reconstituição da Experiência Pessoal e Profissional depois da efectivação (1983/84-2006/2007)	85
Tabela 1-Tabela comparativa da Reconstituição da experiência Pessoal e Profissional <u>antes</u> do encontro com a Psicopedagogia Perceptiva.	87
3.2 Análise Categorical e Fenomenológica do movimento de transformação pessoal e profissional <u>durante e após</u> a formação em Psicopedagogia Perceptiva	88
Quadro I - Movimento de Transformação Pessoal <u>durante e depois</u> da formação em Psicopedagogia Perceptiva	89
Quadro II - Movimento de Transformação Pessoal <u>durante e depois</u> da formação em Psicopedagogia	90

Quadro III - Movimento de Transformação pessoal <u>durante e depois</u> a formação em Psicopedagogia Perceptiva	91
Quadro IV - Reconstituição do Movimento de Transformação Profissional <u>durante e depois</u> da formação em Psicopedagogia Perceptiva	95
QUARTA PARTE - Movimento Hermenêutico do meu relato de Investigação.....	100
Capítulo 1- Movimento hermenêutico do meu relato	101
4.1- Reconstituição da minha experiência pessoal e profissional <u>antes</u> da Formação em Psicopedagogia Perceptiva	102
4.1.1. Postura face aos diversos momentos da carreira <u>antes</u> da formação em Psicopedagogia Perceptiva	102
4.1.2 Postura relacional face aos colegas <u>antes</u> da Formação em Psicopedagogia Perceptiva.....	104
4.1.3 Postura relacional face aos alunos <u>antes</u> da Formação em Psicopedagogia Perceptiva.....	107
4.1.4 Postura face à prática docente <u>antes</u> da Formação em Psicopedagogia Perceptiva.....	108
4.2 Reconstituição do movimento de transformação pessoal <u>durante e após</u> a formação em Psicopedagogia Perceptiva.....	110
4.2.1 Relação com o corpo.....	110
4.2.2 Relação com o Silêncio.....	113
4.2.3 Lugares existenciais intervenientes no processo de transformação pessoal	114
4.2.3.1- O lugar do desenraizamento/enraizamento	115
4.2.3.2 – O lugar da não aceitação/aceitação	117
4.2.3.3 O lugar da Reactividade/ Tolerância e Centramento	118
4.2.3.4 O lugar da Receptividade/ Disponibilidade ao outro	119
4.2.3.5 O lugar do Controlo/ Confiança.....	120
4.2.3.6 O lugar da Simplicidade	121
4.3 Reconstituição do movimento de transformação profissional <u>durante e depois</u> da formação em Psicopedagogia Perceptiva	122

4.3.1 Postura actual face à profissão <u>durante e depois</u> da formação em Psicopedagogia Perceptiva	123
4.3.2 Postura relacional face aos colegas <u>durante e depois</u> da formação em Psicopedagogia Perceptiva	124
4.3.3 Postura relacional face aos alunos <u>durante e depois</u> da formação em Psicopedagogia Perceptiva	125
4.3.4 Postura face à prática docente <u>durante e depois</u> da formação em Psicopedagogia Perceptiva	130
Quadro <u>exemplificativo</u> do movimento de transferência entre o movimento de transformação pessoal e profissional	133
Conclusão: reflexão sobre os resultados e perspectivas	135
Críticas e limites da minha investigação	138
Perspectivas	139
Bibliografia	141
Anexo- Relato de investigação Pessoal e Profissional.....	149

Aos meus Pais, pela vida que me deram,

Às minhas filhas - o jardim da minha existência. Este trabalho sobre o meu processo de transformação pessoal e profissional é uma forma de o regar.

Professor diz-me porquê?
Porque roda o meu pião
Ele não tem roda
E roda, gira, rodopia
E cai morto no chão...
tenho nove anos professor
e há tanto mistério à minha roda
que eu queria desvendar
Porque é que o carro é azul?
Porque é que marulha o mar
Porquê?

Tantos porquês que eu...
Eu queria saber
E tu não me queres responder!
Tu falas, falas professor daquilo que te interessa
Tu obrigas-me a ouvir
quando eu quero falar,
se eu vou descobrir
faz-me decorar!
É a luta professor
A luta em vez do amor...

mas,
enquanto a tua voz zangada ralha
tu sabes professor
eu fecho-me por dentro,
faço uma cara resignada
e finjo que não penso em nada
mas penso...

Penso como era engraçada
aquela rã
que esta manhã ouvi coaxar...

que graça que tinha aquela andorinha
que ontem vi a passar

E quando te podei
Vens definir o que são conjuntos e preposições
Quando me fazes repetir
Que os corações tem duas aurículas e dois ventrículos
E tantas, tantas mais definições

Meu coração, o meu coração
Que não sei como é feito
E nem quero saber...
Cresce dentro do peito

A querer saltar pra fora, professor
E ver se tu assim compreenderias
E me farias mais belos os dias

Cecília Meireles

Agradecimentos

Gratidão. O sentimento de gratidão ancorado na relação com o Sensível impregna todo este trabalho.

Eu agradeço profunda e sinceramente à **vida** por me ter apresentado com a oportunidade da formação em Psicopedagogia Perceptiva na qual iniciei um movimento de transformação, resgate e aproximação a mim.

Sentidamente agradeço ao meu Director da tese, **Danis Bois**, o grande criador desta disciplina, por ter orientado a minha investigação. Foi para mim uma honra incomensurável ter beneficiado da sua orientação, conhecimento e rigor metodológico.

Agradeço a **Catarina Santos**, co-orientadora deste projecto que, disponibilizando o seu trabalho e conjugando-o com o meu, ajudou-me a torná-lo realidade.

A todos os **Autores e Investigadores do Paradigma do Sensível referidos ao longo do trabalho**, o meu muito obrigada pelas leituras e conselhos especializados que me proporcionaram.

Agradeço a **Sofia Neuparth**, investigadora de corpo e directora artística do CEM, pedra de toque da minha mudança, no seu espaço contactei pela primeira vez com esta disciplina.

Um pensamento especial, também, para as **Professoras e Colegas, da Pós-Graduação “Pedagogia, Terapia e Criatividade do Ser”**, na qual aprofundei vivencialmente os instrumentos pedagógicos da Psicopedagogia Perceptiva.

Para a colega **Rosário Caetano** que pôs à minha disposição um conjunto de livros de difícil acesso que permitiram melhor alicerçar a minha investigação, um reconhecido agradecimento.

À **Alda Cruz**, colega de longos anos, professora de Português e amiga presente, dirijo o meu sincero agradecimento. Este trabalho beneficiou da sua leitura pertinente.

O último agradecimento é para a minha **família**, ninho caloroso, aconchego seguro que deu sustento e alimento a este projecto: à minha filha **Filipa** que pacientemente, amorosamente foi suprimindo as minhas inabilidades informáticas e que conjuntamente com a sua irmã **Joana** foram as primeiras leitoras do relato. A minha filha **Joana** que já contactara com o Corpo Sensível, foi quem me ofereceu um olhar mais aprofundado e compreensivo sobre o meu trabalho. A ambas agradeço o conforto dos seus constantes, revigorantes e luminosos encorajamentos. Ao meu marido **António**, também ele professor, cujo questionamento pertinente e a visão racionalista da vida me levou a precisar alguns aspectos do meu trabalho, tornando-o mais abrangente e partilhável com outros colegas professores sem formação em Psicopedagogia Perceptiva.

Introdução

Sou professora há 35 anos e transporto a vivência inerente a esta longa caminhada profissional, iniciada precocemente aos dezanove anos de idade. A dimensão profissional constitui, por consequência, um dos eixos fundamentais que transversalizou o meu percurso existencial, numa relação dialógica entre o pessoal e o profissional.

Ao frequentar em 2006-2007 a Pós-Graduação “Pedagogia, Terapia e Criatividade do Ser” na Universidade Moderna de Lisboa tomei contacto vivencial com os instrumentos pedagógicos da Psicopedagogia Perceptiva que desencadearam em mim um tão intenso quanto profundo processo de transformação pessoal - um movimento de transformação pessoal mediado pelo corpo e assente no surgimento de uma outra relação a mim, ao outro e ao mundo e num renovado sentimento de existência. Com efeito, o encontro com o Sensível, um ‘encontro fundador’, manifestação íntima de um corpo que se torna criador da vida, do sentido e do conhecimento impregnou toda a forma de viver a vida e nomeadamente a que se encontra em estudo - a de viver a minha profissão. Como preâmbulo deste trabalho começarei por esclarecer o que se entende por dimensão do “Sensível” ou do “Corpo Sensível”, citando H. Bourhis ao apresentar o trabalho de D. Bois: *“O termo Sensível, na nossa abordagem, traz consigo uma dimensão qualitativa que acentua a ressonância subjectiva que acompanha toda a recepção de informação pelo corpo. O ‘Sensível’ resulta de uma relação consciencializada com o presente que convoca, um sentir corporal sob a forma de uma subjectividade encarnada que traz consigo um sentido provisório que não é objecto de reflexão, sentido este que se vai desenvolver com o tempo. Os conteúdos de vivência do Sensível não são, por isso, apenas percepções do corpo,*

porque uma vez que são providas de sentido para o próprio sujeito, são portadores de um novo tipo de conhecimento.” (Bourhis, 2008, p. 236).

Enquanto professora, sinto-me a um só tempo formadora e formanda, investigadora implicada que trabalha no desenvolvimento da consciência de si e do mundo e que pretende desenvolver a capacidade de viver como sujeito da sua própria formação e simultaneamente como agente de formação e esta investigação constituiu, justamente uma oportunidade valiosa para visitar a minha história de vida e a minha actividade profissional.

Tendo como ponto de partida a aceitação de que existiu um processo de transformação pessoal em contacto com o Sensível *“Essa interioridade, chamada ‘lugar do Sensível’, não é um lugar do corpo – no sentido anatómico ou geográfico – mas um lugar de experiência (...).”* (Berger, 2008, p. 147), esta dissertação objectiva pesquisar de que forma esse processo tomou parte e contribui no processo de transformação da minha postura enquanto docente. Pelo seu objecto de pesquisa, insere-se, por consequência, numa abordagem existencial da formação profissional tendo como mediador o corpo e cujo foco é a minha experiência singular e subjectiva a partir do itinerário vivencial percorrido na formação em Psicopedagogia Perceptiva.

A presente investigação inscreve-se no quadro experiencial e teórico duma disciplina emergente, a Psicopedagogia Perceptiva, cujos fundamentos teóricos e práticos são objecto de cursos de Mestrado e Doutoramento na Universidade Fernando Pessoa, no Porto. A Psicopedagogia Perceptiva concebida por Danis Bois e pela sua equipa dirige-se ao incremento das aptidões do ser humano, representando desta forma, uma disciplina fundamental que é definida pelo seu fundador *“como uma psicopedagogia do desenvolvimento humano, ou mais precisamente ainda, uma psicopedagogia das potencialidades humanas.”* (Bois, 2009, p. 4). Assim sendo, a sua aplicabilidade prática inscreve-se, não somente, no processo de

transformação das representações do adulto na relação com o Corpo Sensível (Bois, 2007), mas também, na criação de sentido na relação com o corpo, na formação do adulto (Berger, 2009).

A grande originalidade da Psicopedagogia Perceptiva assenta na primazia conferida ao corpo e à percepção: um corpo com o qual a pessoa estabelece uma relação particular, pois como nos diz E. Berger, *“Não é suficiente ter um corpo e percebê-lo, ou perceber através dele da forma habitual (...) é necessário mudar profundamente o modo de percepção, e, para tal, as condições da sua percepção.”* (Berger, 2009, p. 85). Assim, para esta disciplina, a percepção não tem o estatuto da percepção naturalista que utilizamos quotidianamente, é uma percepção que nos permite *“explorar as potencialidades reflexivas, comportamentais, e relacionais, trata-se de actualizar as novas competências perceptivas.”* (Bois, 2009, p. 4)

Em jeito de apresentação, direi que Psicopedagogia Perceptiva propõe modalidades de acompanhamento que mobilizam quadros experienciais centrados na relação com o corpo no contexto de um projecto que favorece o enriquecimento da dimensão perceptiva, cognitiva e comportamental das relações que a pessoa desenvolve com ela e com os outros.

Metodologicamente, o presente trabalho utiliza o paradigma da investigação-formação que tem vindo a ser desenvolvido por M.-C. Josso (1988, 1991 e 2002), P. Dominicé (1988 e 1990) e G. Pineau (1988 e 1993), A. Nóvoa e M. Finger (1988) e A. Nóvoa (1995, 2002) e E. C. de Souza (2006) segundo o qual se sublinha a abordagem compreensiva a partir da centralidade de um sujeito constituído em seu próprio objecto de estudo, concedendo-lhe, em simultâneo o papel de autor e actor. Com efeito, este trabalho de Mestrado tem como ponto de partida a elaboração de um relato de investigação pessoal e profissional em que interrogo as questões que me proponho investigar: *“A reflexão biográfica permite, portanto, explorar em cada um de nós as emergências que nos dão acesso ao processo de descoberta e de busca activa da realização do ser humano em potencialidades inesperadas.”* (Josso, 2008, p. 18). A realização deste relato

assentou numa mobilização introspectiva - Introspecção Sensorial - um dos instrumentos da Psicopedagogia Perceptiva e que permitiu o emergir de uma escrita pós-vivencial corporal a partir do paradigma do Sensível. No contexto da minha investigação a realização deste relato revestiu-se de uma dupla importância: desde logo, foi a expressão da viagem do meu percurso existencial e profissional e ainda, constitui o material da minha investigação que acolheu os dados da minha experiência, portadora de um sentido que, desta forma ficou disponível para que eu a analisasse. Este trabalho baliza-se, ainda, na metodologia definida pelo Cerap¹ que mereceu recente reflexão no artigo “O investigador do Sensível” produzido por E. Berger e D. Austray, na revista *online Réciprocités*, Janeiro de 2010, quer pela utilização de uma abordagem compreensiva existencial e auto-referenciada, quer pela utilização de procedimentos qualitativos sobre a emergência de um conhecimento imanente de uma relação com o corpo, coerente com a natureza do objecto em estudo.

Nesta investigação desejei esclarecer o lugar do processo de transformação pessoal na renovação da minha postura enquanto professora. Para tal escolhi utilizar dois grandes instrumentos práticos da Psicopedagogia Perceptiva: a Introspecção Sensorial e a escrita autobiográfica em ligação com o Sensível. Com este objectivo observei a evolução que poderia transparecer do meu processo de transformação na caminhada pela Psicopedagogia Perceptiva. Este trabalho de investigação relata-nos, justamente, esta experiência de transformação e a sua análise.

Na primeira parte desta dissertação argumentarei em torno das pertinências - pessoal, socioprofissional e científica - que me conduziram ao meu questionamento de base, apresentarei a minha questão de investigação, os seus objectivos, bem como os movimentos teóricos que

¹ Centro de Estudos e Investigação Aplicada em Psicopedagogia Perceptiva ou no original o Centre d'étude et recherche appliquée en psychopédagogie perceptive (www.cerap.org).

enriqueceram a minha reflexão e que permitirão, em parte, enquadrar o meu trabalho. **Na segunda parte** fundamentarei a postura epistemológica, bem como a opção metodológica realizada.

A terceira parte da minha pesquisa científica terá como objectivo categorizar os dados recolhidos a partir do meu relato de cariz autobiográfico. **A quarta parte** irá acolher o relato fenomenológico emergente da categorização do capítulo anterior, bem como as conclusões alcançadas com esta investigação, os limites e perspectivas deste projecto.

Em **anexo** encontra-se o extenso relato de investigação pessoal e profissional no qual percorro a minha longa carreira de professora e que constitui o terreno e a base sobre a qual assentou a minha pesquisa.

PRIMEIRA PARTE

Contextualização e Problemática

Capítulo I - Contextualização e Problemática

1.1 Pertinência pessoal

“ Só um homem transformado pode transformar”

Paulo Freire

A realização deste trabalho de Mestrado interroga-me, antes de mais, sobre a pertinência de o fazer. Justamente, ao fazer esta reflexão, compreendi que a génese da minha motivação decorre do encontro com a Psicopedagogia Perceptiva, no decurso da Pós-Graduação “Pedagogia, Terapia e Criatividade do Ser” e como mestranda em “Psicopedagogia Perceptiva”, nele encontra-se profundamente enraizado, espelhando e traduzindo esse percurso pelo Sensível, que me conduziu à vontade de o concretizar, estudando-o. Ecoa essa caminhada. Plasma-a. Dá-lhe forma e coerência, correspondendo a um dos múltiplos momentos, desse processo em curso, e dele indissociável. Participa e testemunha o meu processo de crescimento e actualização pessoal e profissional. Nasceu de uma vontade oriunda do contacto com o Corpo Sensível e desenvolveu-se acompanhando esse mesmo processo, de uma forma que denominarei de orgânica, porque emergente do sentido que se foi desvendando ao longo desse trânsito pela subjectividade corpórea, desse despertar do Corpo Sensível pela Psicopedagogia Perceptiva. Digamos que foi, justamente, a emergência de um novo sentido que interpelou a vontade de o materializar num trabalho no qual pesquisasse o processo pelo qual o movimento de transformação pessoal iluminou a minha vida e a forma como me relaciono com a minha profissão. As tomadas de consciência que me iam aparecendo durante as Introspecções

Sensoriais reclamavam por uma escrita pós-vivencial corporal na qual ia amanhecendo uma outra forma de me habitar e habitar a minha profissão, motivando-me para que estudasse e partilhasse, de uma forma organizada, as dinâmicas que brotavam desta interioridade.

Com efeito, perante a evidência que o contacto com a Psicopedagogia Perceptiva interpelara fortemente todas as dimensões da minha vida, convidando-me ora a inflectir ora a afirmar certos caminhos, foi nascendo, concomitantemente, um desejo imenso de investigar a influência que este processo pessoal poderia ter tido sobre a minha vida profissional, abrindo uma janela de discernimento, portadora de uma renovada clareza sobre a minha postura face à profissão. É que, de facto, a minha postura enquanto actor social e profissional solicita-me uma consciência desperta sobre a coerência do meu próprio processo de formação/transformação, impelindo-me a estudar e tentar perceber de que forma e em que medida a minha reconstrução pessoal em relação com o Corpo Sensível teve uma repercussão na formação profissional. A relação com o Corpo Sensível, estabelecida num período da minha vida pessoal de crise profunda - a doença de uma das minhas filhas - deteve-me, suspendeu-me, ao mesmo tempo que foi destilando compreensões sobre a minha caminhada pela vida e inevitavelmente sobre o meu percurso profissional que propiciavam a abertura para outros entendimentos mas, sobretudo, para um sentimento existencial renovado.

Do ponto de vista pessoal, a realização deste trabalho de Mestrado conteve, em si, uma dimensão transformadora a dois níveis: desde logo, o contacto com os instrumentos pedagógicos da Psicopedagogia Perceptiva são transformadores, por outro lado, este trabalho assenta numa abordagem biográfica que contém uma potencialidade transformadora. O relato de investigação pessoal e profissional de cariz autobiográfico é, não só utilizado para testemunhar um itinerário existencial mas, o acto de o escrever conteve uma potencialidade transformadora em mim, enquanto sujeito que o produziu, o categorizou, interpretou, analisou e dele extraiu um sentido.

Com efeito, em todos os momentos da feitura do relato senti-me num diálogo comigo própria, peregrina de mim, numa redescoberta do meu sótão interior e o que lá fui descobrindo posto que conhecido, apresentava-se com novas e surpreendentes cores que, ora me embeveciam e fascinavam, ora me surpreendiam e me questionavam.

Reconheço, também, que a decisão inerente à realização deste trabalho de investigação constituiu uma oportunidade de ultrapassar resistências antigas e zonas de trabalho no meu percurso de vida que foram sendo consciencializadas e trabalhadas nesse trânsito pela Psicopedagogia Perceptiva. A exigência de um rigor, de uma disciplina, de uma estruturação, de um eixo e de um ancoramento, de um alinhamento com um projecto e com o acto de o concretizar, justamente zonas de resistência detectadas na itinerância pelo Sensível constituíram, neste sentido, uma oportunidade de concretizar o meu próprio processo de transformação. Confesso, ainda, que a cada passo em que ele vai tomando forma e se vai, portanto, tornando realidade, interesse-me pela forma como esse trabalho nascido da interioridade me atravessa, a mim, que simultaneamente o faço, atentando para a forma como ele vai viajando comigo e se vai integrando no meu dia-a-dia, desdobrando-me no actor que o cria, no actor que o visita e no actor que o habita. Diariamente o visito, o habito e o aconchego, alterando uma palavra aqui, uma vírgula mais adiante, amaciando aquela frase mais áspera ... como uma mãe que ajeita o filho antes do sair de casa para que ele se apresente ao mundo da forma mais cuidada e acarinhada possível. A realização deste trabalho de mestrado é um mapa/roteiro da viagem desse percurso na interioridade do meu ser e a concretização deste projecto constitui como que o arrumar da minha casa interior, o clarear para mim própria o meu processo e reflectir sobre as incidências que vou detectando na minha postura de docente. O seu desenrolar deu-se num tempo de lume brando em que tudo se metamorfoseia e apalada sem um imperativo da urgência temporal do

‘até aquele dia’. Uma gestação oriunda de um tempo do Sensível que, diariamente, contacto antes de me pôr em acção para a feitura do trabalho, uma germinação profunda que jorra através do impulso de a concretizar: movimento de fundo, pausa e impulso que o Corpo Sensível me ensinara. Tem havido, também, momentos vários para o limpar e podar das folhas secas que impedem a visão límpida do caminho. Este processo de limpeza assumiu uma grande importância, constituindo um exercício de deixar partir, de clarificar e de desapegar.

Foi assim que aconteceu a realização deste projecto de investigação, neste fazer/desfazer/refazer que é a tecelagem da própria vida – a minha - e esta é a pertinência profunda deste projecto.

Equacionei o tempo que despenderia com ele em detrimento do que dedicaria à família, aos amigos, e a todas as actividades de lazer e profissionais e a circunstância de o constituir prioritário neste momento da minha vida, interroguei-me, enfim, profundamente sobre o que me movia a realizá-lo. Conclui que a motivação para o realizar, nascera mesmo antes de ter consciência que o desejava fazer e antes de ter tomado a decisão de o fazer. Foi, verdadeiramente, fruto de uma motivação imanente, de acordo com o conceito de D. Bois. A dimensão profissional impregnada por um processo de transformação pessoal pelo Sensível reclamava um estudo que clarificasse esta dinâmica.

Por fim, o presente trabalho partiu de uma vontade interior de me permitir contar, de me saber escutar e de assumir os acontecimentos, as actividades, os (des)encontros, os momentos de sucesso e os críticos, os medos, as frustrações, solidões e alegrias, os (des)encantos que constituíram os momentos mais importantes do meu percurso pessoal e profissional, e as interpelações que me foram sendo colocadas no decurso desta trajectória do Sensível, pela

Psicopedagogia Perceptiva. Foi, neste sentido, um exercício de compreensão e de assunção do mapa do meu percurso pessoal e profissional reflectindo, em suma, a vontade investigadora assumida por uma pessoa / professora perante si e a sua postura profissional expressa na sua acção educativa, afectada por essa viagem percorrida na profundidade de um corpo animado por um movimento interno, revelador da sua singularidade.

De Paulo Freire (1993, p.23) colhi o seguinte lema “*só um homem transformado pode transformar*”, pretendendo significar, não só que, me interessa investigar em que medida um processo de (trans)formação sócio-profissional assenta num processo de (trans)formação pessoal, mas ainda: em que medida a reconstrução do sujeito com o seu Corpo Sensível, atravessado que é, por uma essência movente, portadora de um sentimento de existência em permanente actualização, influencia a esfera socioprofissional.

1.2 Pertinência Socioprofissional

Como referido anteriormente, o interesse por esta questão despontou, pois, da minha própria experiência. A partir do meu próprio processo de renovação pela Psicopedagogia Perceptiva, do restabelecimento com a interioridade corpórea surpreendi-me com uma autenticidade real, reencontrei a expressividade original a partir do aprofundamento desse lugar de vida em mim, o que me levou a questionar a solicitação de competências perceptivas e atencionais sobre a postura relacional do professor na Comunidade Educativa.

Interessei-me pelo valor da Introspecção Sensorial e da narração pós-vivencial corporal como mediadores da acção educativa. Questionei-me sobre o facto da minha postura ter sido afectada no decurso do contacto com a Psicopedagogia Perceptiva como se o contacto com a matéria

Sensível do meu corpo me trouxesse uma outra qualidade de Presença ao outro gerada a partir de uma nova qualidade de Presença a mim mesma.

Para a Psicopedagogia Perceptiva a experiência é um espaço habitado, pulsante de vida, onde decorre o processo no qual o sujeito se constrói enquanto pessoa, tendo como mediador o Corpo Sensível, susceptível de ser percebido, contactado e reconectado. Um corpo que desvenda o sabor de uma individualidade encarnada, um corpo revelador de um sentimento de existência. Acredito que é na experiência (e não na compreensão... ou será a compreensão ela própria a experiência do compreender?) que se dá a formação. Experiência como um lugar incontornável do conhecimento mas, que pressupõe a existência de um praticante vigilante de si próprio, com uma atitude atencional e intencional sobre o seu próprio processo vivencial, quer dizer, um praticante com vocação de investigador. Josso clarifica o conceito *de experiência existencial* distinguindo-o *de aprender pela experiência*, de uma forma verdadeiramente adaptada ao contexto da realização deste trabalho “ ... a experiência existencial concerne à pessoa como um todo, ela concerne à sua identidade profunda, à forma como vive a vida como ser, ao passo que aprender pela experiência não se refere senão a transformações menores... Não há verdadeiramente uma metamorfose do ser.” (C.Josso, 1991 p.198)

Sinto como é importante estudar o meu próprio processo de transformação pessoal e profissional, enquanto um acto de criação do si, a partir experiência existencial a que se refere Josso, não no sentido de fabricar nada de novo e extraordinário mas que é, justamente, e em primeiro lugar, a possibilidade de contactar a matéria Sensível do corpo, de fazer essa experiência do Sensível, de restabelecer e reconstruir unidade entre o corpo e a pessoa, e entre ela e tudo o que com ela interage. Um Ser-Professor alicerçado num Ser-Pessoa, valorizando a subjectividade e a individualidade encarnada como algo verdadeiramente muito precioso.

Quando iniciei a actividade docente depois de ter completado a formação académica e um estágio pedagógico, no qual supostamente teria adquirido os requisitos que dariam acesso ao início da prática docente, o paradigma subjacente à formação de professores assentava na aquisição de um conjunto de saberes e estratégias que me forneceria a capacidade de ensinar. Esta abordagem não se ocupava, contudo, sobre a forma como o Professor, enquanto sujeito da formação, se implicava, integrava e reflectia, ou se posicionava face à experiência da situação educativa. Relembre-se que A. Nóvoa acrescenta, ainda, *que “ é importante sublinhar que o corpo de saberes e técnicas foi quase sempre produzido no exterior do mundo dos professores, por teóricos e especialistas vários”* (1999, p.16), significando com esta afirmação que, quer a natureza dos conhecimentos pedagógicos veiculados aos professores, quer a relação dos professores ao saber, é ambígua e oriunda do exterior.

Porém, a circunstância de ter conhecido esta disciplina e ter podido restabelecer uma relação, que diariamente vou aprofundando com o Corpo Sensível, trouxe-me este lugar de resolução, de imediatez, como algo com vida, que não é estático, que é circulante, que contém um movimento de resolução de um novo desafio, de uma nova tensão suscitada a partir da própria caminhada na vida. Este facto motivou-me a estudar o meu processo de actualização/renovação: por um lado, um lugar de contacto com a interioridade tendo como mediador o Corpo Sensível, susceptível de ser contacto por um paroxismo perceptivo, através da Introspecção Sensorial e da escrita pós-vivencial corporal, por outro, um lugar de criação e de resolução da dialéctica entre a condição individual - a minha e a colectiva - a escola.

Pude sentir, através da minha experiência pela Psicopedagogia Perceptiva, que a minha formação se dá a partir da reconstrução da relação do ser humano com ele próprio, e a partir desse lugar dele, com o outro e com o social e senti-me impelida a estudar esta relação dinâmica e a partilhá-la. Acredito que as metodologias são decisões de foro íntimo e as acções pedagógicas

que diariamente ponho em prática são alicerçadas na minha experiência singular profundamente influenciadas pela forma como eu vivencio a minha profissão, ou seja, pela postura que eu tenho perante mim e perante a minha profissão e perante os actores educativos que comigo interagem, “*Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma segunda pele*” (A. Nóvoa 2000, p. 16). Note-se, aliás, que as considerações de Nóvoa sobre a formação de professores, assumindo que “*ninguém forma ninguém*” e que “*a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida*” (Nóvoa, 1988, p. 116) ganharam para mim um extraordinário sentido e pertinência. Era o que acabara de experienciar!

Eis a pertinência socioprofissional deste trabalho: a aliança entre um trabalho metodologicamente enquadrado na investigação-formação, com uma postura implicada e em primeira pessoa radical que partindo, da singularidade, identidade e existencialidade emergente da relação com o Corpo Sensível de um sujeito, protagonista que se crê lúcido da sua formação, e que ao debruçar-se sobre as suas experiências formula o desejo de investigar o sentido profundo da sua humanidade, através das transacções socioprofissionais nas quais ela se objectiva. Espero, assim, que esta investigação me traga elementos que possa esclarecer em que medida o meu desenvolvimento pessoal pela Psicopedagogia Perceptiva constituiu uma via de acesso à transformação da postura de professora, em contacto com os alunos, e com a Comunidade Educativa, no contexto institucional.

Motiva-me produzir um trabalho cujo objecto de investigação, enraíza na minha própria experiência face à Psicopedagogia Perceptiva, encarada como experiência formadora da minha formação pessoal e socioprofissional, e espero que o estudo da minha experiência singular possa contribuir, de alguma forma, para a questão da formação em geral e, especificamente, que possa

vir a prestar um contributo para a reflexão da transformação da postura do docente a partir da actualização/transformação do si em ligação com o Paradigma do Sensível.

É claro que esta abordagem não está integrada nas formações clássicas dos professores e, portanto, gostaria que esta investigação participasse numa melhor compreensão dos desafios da Psicopedagogia Perceptiva afim de que esta disciplina possa vir a ser integrada na formação dos professores ao nível das instituições educativas. Com efeito, constatei que *“No contacto com a experiência do Sensível aparece uma nova compreensão, uma transmutação de uma tonalidade corporal no pensamento inteligível para o sujeito que capta. Este pensamento que denominamos de ‘facto de conhecimento’, constitui para nós, o sentido profundo da experiência para o sujeito que a vivencia”* (Berger, Bois, 2007, p.29). Acredito que, nesta relação íntima, profunda e singular, desabrocham significações e aprendizagens que transformam a pessoa que as vivencia. O Sensível, de acordo com E. Berger e com a minha própria experiência, torna-se uma fonte preciosa de informações, uma outra forma do sujeito se deixar tocar pela vida a partir de si, uma verdadeira revelação do sujeito a ele mesmo. *“No seu contacto vive-se uma paleta infinita de qualidades de si, de presença a si e à sua experiência, encontramos um nível de maleabilidade ou densidade interior, apercebemo-nos de certos estados ou mudanças de estados, captamos conscientemente o fluxo de pensamentos, sentimentos e de recordações com vida.”* (Berger, 2009. p.19). Na relação com o Corpo Sensível, trabalhada no contexto da Psicopedagogia Perceptiva, o sujeito toma contacto com a vida em si, consciencializa como ela o percorre e como o sujeito a percorre a ela.

Optei, por isso, por realizar uma investigação em primeira pessoa radical, através do modo da escrita pós-vivencial do Sensível, nomeadamente um relato de investigação da minha vida pessoal, mais igualmente profissional.

Esta abordagem, em que me constituo objecto do meu estudo, ancorada na relação com o Sensível, poderá vir a abrir o debate em torno da pertinência de incluir nas instituições educativas cujo objectivo é o de formar os professores, por um lado, o trabalho pessoal e biográfico, e o trabalho de regresso a si através da vivência de uma experiência corporal, por outro.

1.3 Pertinência Científica

Este trabalho objectiva o estudo de um movimento de transformação da postura profissional do docente a partir de uma experiência singular, inserindo-se, portanto, num âmbito mais vasto da formação do docente em geral.

Assim, ao equacionarmos o contributo que o presente trabalho poderá ter para a comunidade científica, pareceu-nos razoável rever sumariamente os paradigmas sobre a formação docente mais marcantes nas últimas décadas.

Encontramos na bibliografia sobre este tema, investigações que evidenciam uma postura demasiado técnica na formação do professor. Nóvoa (1989, p.68, 69) denuncia-o, ao equacionar os vários paradigmas de formação docente, desvalorizando o paradigma tecnicista que atribui ao professor o papel de um técnico possuidor de determinadas habilidades e destrezas. Salienta que este paradigma é inaceitável e apresenta três razões: a primeira razão, concerne ao facto deste paradigma ignorar a complexidade da actuação pedagógica; a segunda razão, diz respeito ao facto deste paradigma não tomar em consideração as dificuldades do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; e a terceira, porque este paradigma impede os professores de assumirem uma atitude crítica relativamente aos valores políticos e ideológicos dominantes.

Nóvoa (1999, p.28) analisando a evolução dos currículos da formação docente, identifica três vertentes: uma, de carácter metodológico que dá especial atenção às técnicas e aos instrumentos de acção, outra que privilegia uma determinada área do saber e que por isso denomina de “disciplinar” e, finalmente, a de carácter científico que tem como *“referência as ciências de educação, numa perspectiva autónoma ou enquadrada por ciências sociais e humanas”*. Refira-se que estas vertentes dos currículos da formação docente, espelham as dicotomias sobre esta questão. Refere, ainda, citando M.Holmes que as tendências contemporâneas da formação docente têm oscilado entre uma perspectiva tecnocrática e outra terapêutica, ambas redutoras e por isso de resultados insuficientes.

Nos anos 80 começa-se, contudo, a desenhar uma outra abordagem à formação docente. A figura do professor deixou, com efeito, de ser a de um mero receptor e executante das teorias produzidas no meio científico. Este entendimento que assentava num paradigma behaviorista-positivista, subtraía o papel do professor na construção do conhecimento profissional. A progressiva afirmação da corrente Humanista que acentua a necessidade do indivíduo se auto-desenvolver, apontando os limites da racionalidade positivista, contribuiu para colocar o professor como sujeito da sua própria formação: *“Importa por isso estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos futuros professores os meios para o desenvolvimento pessoal e os instrumentos para a prática de uma (auto)formação participada.”* (Nóvoa, 1989, p.69).

A abordagem biográfica toma de, igual forma, consistência no âmbito da Formação Permanente do Adulto e dentro dela na formação do Professor. P. Dominicé para quem a *“ história de formação de cada um é a sua própria história de vida”* demonstra que *“ não existem processos de formação a identificar com o objectivo de estruturar uma pedagogia. Mas sim pedagogos cuja influência é inegável no decurso da história de vida e cuja lembrança não tem a ver com uma pedagogia, mas sim com o que representam para o futuro de outros. “Pedagogias de pedagogos*

e não uma pedagogia para pedagogos”(P. Dominicé, 1985, p.139), pondo, assim, a acentuação na pessoa em detrimento de uma pedagogia de formação do adulto susceptível de ser aplicada generalizadamente, desprezando o contexto da formação ou as pessoas a quem se dirigem. A utilização da história de vida, como narrativa de formação ganha força e volume. Ela que *“serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o ‘vivido’... para mais, os percursos narrativo e discursivo tecem no texto a dinâmica da relação com o saber, da relação com os outros e também da relação com os diferentes aspectos do eu”*

(A. Chené, 1985, p. 94). Com a abordagem biográfica sublinha-se a indissociabilidade do eu profissional e do eu pessoal que Nóvoa (2000, p. 17) sintetiza da seguinte maneira: *“ Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar[...]”*

A investigação que levo a cabo, segue esta esteira biográfica, interpelando a pessoa que foi professora.

Formulo o desejo para que esta investigação possa contribuir, do ponto de vista científico, para uma alternativa paradigmática que tome em consideração a globalidade do professor, nomeadamente nas suas dimensões humana e existencial, privilegiando a relação com o corpo - Corpo Sensível - e dando ao sujeito um papel activo no seu processo de (trans)formação.

Uma vez que a auto-formação, revelada neste trabalho, traz um olhar novo na medida em que a abordagem desta problemática da condição humana do professor é tratada sobre a base de um relato de investigação inspirado numa relação com o Corpo Sensível. *“ Entende-se auto-formação como um processo vital de construção do si e a história de vida como um dos processos possíveis conduzir a bom termo este processo”* (Monteagudo, 2009, p.23), gostaria,

que pudesse contribuir para colocar em evidência a dimensão do desenvolvimento pessoal do professor, através de uma abordagem psicopedagógica e perceptiva.

1.4 Questão de pesquisa

O desenvolvimento da pertinência da minha investigação colocou a tónica sobre o processo de transformação, ou mais precisamente, sobre a eventual necessidade de uma transformação pessoal na transformação da postura de professora. Esta constatação levou-me a reconstituir, num determinado momento, o meu itinerário existencial através da relação com o Corpo Sensível pela Psicopedagogia Perceptiva e o conseqüente processo de transformação pessoal e, em segundo lugar, a dinâmica de influência entre este processo de transformação pessoal e a transformação da minha postura de professora. Por outras palavras, a matéria que constitui a minha questão incidirá, num determinado momento na esfera singular onde será reconstituído o meu processo de transformação pessoal, relatando o meu itinerário existencial face à Psicopedagogia Perceptiva, e noutra, numa esfera socioprofissional na qual tentarei entender a eventual dinâmica desse processo pessoal na transformação da minha postura enquanto docente, através de um relato de investigação pessoal e profissional no qual percorro toda a minha carreira docente desde o seu início.

Entendo por postura do professor, uma certa forma de habitar o si, no acto de habitar a profissão, que se reflecte num ‘saber-viver’, e num ‘saber-viver-em-conjunto’. Postura neste entendimento, não é um conjunto de regras exteriores que permitem ao sujeito profissional interagir de acordo com regras de educação comumente aceites socialmente. O conceito de postura profissional que aqui se expressa é uma relação de interioridade que me situa, antes de mais, perante mim – ‘um estar a mim’, uma qualidade de me habitar e de habitar a profissão que ecoa, claro está, na acção enquanto docente, seja pedagogicamente em sala de aula, seja acção

relacional com os demais actores da Comunidade Educativa. Postura é um estado de ser, de vivenciar a profissão.

A experiência da descoberta e reconhecimento do meu próprio Corpo Sensível foi profundamente formadora e fundadora do ponto de vista pessoal, pareceu-me, então, interessante investigar de que forma essa experiência pode participar na renovação de uma postura profissional, iluminá-la e metamorfoseá-la.

A dinâmica deste trabalho adquire forma na seguinte questão de investigação:

Em que medida o processo de transformação pessoal pela Psicopedagogia Perceptiva contribui para a transformação da minha postura de professora?

1.5 Objectivos

Com a finalidade que os objectivos emerjam das pertinências acima enunciadas e da minha questão de investigação, bem como da sua desconstrução, nesta investigação recortaram-se dois objectivos principais:

- Reconstituir o movimento de transformação pessoal pela Psicopedagogia Perceptiva;
- Compreender as incidências da (*trans*)formação pessoal pela Psicopedagogia Perceptiva na (*trans*)formação da postura enquanto docente;

O primeiro objectivo deste estudo é a reconstituição da minha experiência de transformação pessoal no trânsito pela Psicopedagogia Perceptiva, através de um relato no qual descrevo esse encontro e o conseqüente processo de transformação existencial que dele resultou.

O segundo objectivo é o de compreender as eventuais incidências que o processo de transformação pessoal operou na dinâmica da transformação da minha postura enquanto docente. Uma vez que este objectivo se reporta a uma realidade temporal que abrange uma carreira profissional de 35 anos, a reconstituição do processo de transformação abarca dois momentos: o primeiro, de 1976 até 2005, anterior à formação em Psicopedagogia Perceptiva e o segundo de 2006 a 2010, posterior a esta formação. O primeiro período corresponde a um período de 30 anos que não foi, obviamente, linear e por isso, subdividi-o de acordo com as principais temáticas que o marcaram. Ao abordar o segundo período, posterior à formação em Psicopedagogia Perceptiva, tenho como objectivo elaborar uma reflexão sobre as eventuais incidências que a experiência da transformação pessoal pode ter tido no movimento de transformação da minha postura profissional, relatando as tomadas de consciência que foram despontando no trânsito por esta Disciplina.

Capítulo 2 – Quadro Teórico

Esta secção compreende uma única parte na qual me debruço sobre a Psicopedagogia Perceptiva como disciplina emergente nas Ciências da Educação. O leitor encontrará algumas referências paradigmáticas sobre esta disciplina, posteriormente, descobrirá o lugar do corpo na Psicopedagogia Perceptiva, como mediador da formação do adulto, e por fim, encontrará, entre os cinco instrumentos práticos, a Introspecção Sensorial e a escrita, como mediadores da transformação em Psicopedagogia Perceptiva.

2.1. A Psicopedagogia Perceptiva – Uma disciplina emergente nas Ciências de Educação

2.1.1. Algumas referências paradigmáticas

A Psicopedagogia Perceptiva, disciplina emergente criada por D. Bois, tem como projecto levar a pessoa a aprender com o seu corpo a partir da sua experiência corporal à qual tem acesso por meio de um paroxismo perceptivo. A ambição fundamental desta disciplina é de munir a pessoa de meios para que ela possa aprender a reflectir a partir da experiência íntima da vida interior do seu corpo, animado que é por uma essência movente, sobre a vida exterior, relacional, social, intelectual, deixando-se em simultâneo transformar pela sua vivencia corporal inédita: “*A Psicopedagogia Perceptiva é então uma disciplina fundamental que pode ser definida como uma “psicopedagogia do desenvolvimento humano, ou mais precisamente ainda uma psicopedagogia das potencialidades humanas”* (Bois, 2009, p. 4). A originalidade desta disciplina é que ela

assenta as suas bases na percepção e nos conceitos e explorações práticas que reenviam a conhecimentos e métodos transversais a todas as actividades humanas.

A noção de experiência é, para esta abordagem, primordial na medida em que é o ponto de partida para o contacto com a interioridade e subjectividade corporal.

Pedagogia, porque objectiva a autonomia da pessoa, através do seu auto-conhecimento, desenvolvendo-lhe competências perceptivas que visam o restabelecimento com ela própria, tendo como mediador o Corpo Sensível. Ao falarmos no Corpo Sensível, ou mais precisamente da experiência do Sensível, referimo-nos a um corpo de experiência, a um corpo considerado como caixa de ressonância de toda a experiência, seja ela perceptiva, afectiva, cognitiva ou imaginária. *“Uma caixa de ressonância capaz de a um só tempo de receber a experiência e de a reenviar ao sujeito que a vive, tornando-a palpável e portanto acessível”*. Um corpo que desvenda *“subtilezas, nuances, estados, significações, às quais não podemos chegar senão através de uma relação perceptiva íntima com esta subjectividade corporal”*. (Berger, 2005, p.52). Assim, a Psicopedagogia Perceptiva evidencia o homem como uma unidade indissociável de um Corpo Sensível, susceptível de ser contactado através de um paroxismo perceptivo e que confere à pessoa um sentimento da sua própria singularidade encarnada. Constatamos, portanto, que a “porta de acesso” a esse corpo de que fala D. Bois é a compreensão do Sensível corporal que E. Berger clarifica da seguinte forma: *“o primeiro elemento oriundo muito oficialmente da neurofisiologia da percepção, é a existência efectiva, no homem de um sexto sentido: o sentido proprioceptivo. Próprio: em si, no próprio. Esta modalidade sensorial, muito bem objectivada, permite a uma pessoa sentir-se a si própria, a partir, da percepção da sua postura e do seu movimento. Trata-se de uma sensibilidade que podemos dizer ‘interna’, em primeiro lugar, porque os seus captadores estão situados no coração da matéria do corpo, invisíveis do exterior, contrariamente aos olhos e às orelhas. Interna igualmente porque se consagra a informar pelo*

‘interior de si’ a postura na qual nos encontramos, o movimento que estamos a fazer, aquele que nos preparamos para fazer...” (Berger, 2005, p.5). Considera-se que é no coração da matéria do corpo, percorrida por um movimento, que se constrói e desenvolve um sentimento de existência renovado e que se desabrocha uma outra relação do sujeito consigo próprio: *“A dimensão do sensível nasce de um contacto directo e íntimo com o corpo e é a partir desta experiência que se constrói, progressivamente, no praticante uma nova natureza de relação a si, aos outros e ao mundo e se trás à luz uma nova forma de conhecimento. Uma relação que podemos chamar de criativa, e que coloca, como veremos, a presença a si no centro do acesso ao conhecimento”* (Bois, Austray, 2007, p.6).

Partindo das palavras de Bois e de Austray, podemos, então, sintetizar como eixos fundamentais da Psicopedagogia Perceptiva, três aspectos: em primeiro lugar, a aquisição de competências perceptivas; em segundo lugar, a capacidade de recepcionar da subjectividade corporal informações sensoriais e de lhes atribuir sentido, constituindo-as como fonte de conhecimento; e, finalmente, em terceiro lugar, o reconhecimento do Corpo Sensível como um lugar de relação e reencontro do indivíduo com ele próprio, com o outro e com o mundo.

Pelo Sensível é nos dado viver o corpo como um veículo de uma nova maneira de ser a si, oriunda de uma nova natureza de implicação a si-mesmo e aos outros. Neste contacto surge uma compreensão nova ou como dizem Bois e Berger *“ uma transmutação duma tonalidade corporal e um pensamento inteligível para o sujeito que o capta. Este pensamento que nós chamamos de ‘facto de conhecimento’, constitui para nós o sentido profundo da experiência pelo sujeito que a vive”* (Berger, Bois, 2007, p. 29). A relação que o sujeito estabelece com o seu movimento interno é, assim, completamente singular e fá-lo descobrir um sentimento de existência nunca anteriormente encontrado, constituindo uma relação de primeira ordem *“ o movimento interno mostra-se como um companheiro tocante, acompanhante, potencializador e amante... a pessoa*

entra, então, num contacto emocionante com uma profundidade inédita dela mesma” (Lefloch-Humpich, 2008, p.44), um lugar do si de implicação profunda com o seu próprio Ser interno – O Sensível.

Esclareçamos, entretanto, o que entendemos por formação no contexto desta Disciplina:

- Uma vivência implicada, uma experiência mediada pelo Corpo Sensível susceptível de ser contactado através de um paroxismo perceptivo;
- Um acto de reflexão, significação sobre o saber emergente dessa experiência do Sensível;
- Um acto de renovação/actualização do si a partir do sentido desvendado pelo Corpo Sensível;
- Um acto de criação a partir da renovação do eu e da relação com o outro;
- Uma busca de sentido da vida a partir da busca de si e da busca de nós;
- Um movimento inerente à condição do ser vivente.

A noção de formação aqui proposta contém a possibilidade do circuito e de algo que ao circular se actualiza e actualiza o indivíduo, do movimento em mim e entre mim e o outro e a vida. Como salienta M.C. Josso *“À escala da vida, o processo de formação dá-se a conhecer por meio de desafios e apostas nascidos da dialéctica entre a condição individual e a condição colectiva”* (Josso, 2002, p. 30). Uma formação, como um movimento que permite a “deformação” ou a “reformação”, inerente à passagem, à circulação que é a própria vida. A autora adiciona ainda a ideia de que *“Caminhar com os outros passa, pois, tanto por um saber-caminhar consigo, em busca do seu saber-viver sabendo que cada encontro será a ocasião de se aperfeiçoar ou de inflectir, até mesmo de transformar o nosso estar-no-mundo, num paradigma de abertura ao desconhecido, na convivência consigo, com os outros e com os universos que nos são acessíveis”* (ibid, 2002, p. 126)

Para Psicopedagogia Perceptiva o processo de transformação resulta de relação que se estabelece com a interioridade corpórea, colocando, assim, o sujeito transformante no centro do processo “... o processo de aprendizagem depende da relação que eu desenvolvo no interior de mim e com os objectos exteriores e a forma como eu os contacto. Esta noção de forma é importante porque ela explica porque não se refere esta relação em educação mas em formação...o trabalho do formador cessa de ser um trabalho de transmissão de conhecimentos e torna-se um acompanhamento da forma. A responsabilidade primeira deste processo de mudança de forma é posta nas mãos do sujeito aprendente. O que Gaston Pineau chama o *sujeito auto-aprendente*” (Huygue, 2006, p.46). Com efeito, para V. Huygue, formação é, antes de mais, o processo da forma como o sujeito estabelece uma relação com a sua interioridade.

Ao utilizarmos a palavra transformação pretendemos salientar que: consideramos que qualquer processo de formação implica inexoravelmente um processo de *transformação* ou de *deformação*; acentuamos que a formação pessoal tem uma dimensão “*trans*”, que significa etimologicamente “para além” ou seja, evidenciamos que uma formação é uma viagem que *transversaliza* todas as dimensões da vida, que é *transdisciplinar*, quiçá *transpessoal* no sentido em que a pessoa é tocada em todas as dimensões da existência, numa procura de descentramento relativamente a um ponto de vista estritamente egocêntrico.

Esta dissertação situa-se nas seguintes coordenadas de reflexão sobre a problemática da formação em geral:

O primeiro, foi a identificação da formação como lugar de transformação, criação, conseguido, justamente, a partir dessa reconstrução da unidade da pessoa com o seu Corpo Sensível . De um corpo que viabiliza e actualiza a experiência do Sensível, ao mesmo tempo que a reenvia ao sujeito que a vive e que lhe atribui significação; um corpo com a faculdade de um movimento e que ao mover-se se testemunha e ao testemunhar-se torna-se sujeito implicado dele

próprio. Como salienta Berger *“quando eu mexo, alguma coisa em mim me diz que sou eu que mexo e não outra pessoa - é uma experiência fundadora que nos revela a nós mesmos distintos dos outros.... a corporeidade da experiência que passa necessariamente por uma renovação da relação ao corpo”* (Berger, 2005, p. 6)

O segundo, é a evidência que a formação pressupõe o movimento da experiência vital, a constatação de que a pessoa é um ser em movimento, porque a impermanência, a inconclusão e incompletude são a essência da experiência de vida. Porque, onde há vida há inacabamento e assim sendo, formação! Uma formação que não se confina a circunstancialismos temporais ou institucionais. Formação permanente, como uma inerência da própria vida, como uma exigência de toda e qualquer existencialidade, *“uma arte de viver em associação com um sentimento de autenticidade e integridade que me permitem sentir a vida como algo que tem valor, por outras palavras, uma vida que vale a pena ser vivida”* (Josso, 2002, p.78).

A noção de formação, surge, pois, como processo de renovação/actualização do eu, como um lugar de criação, de resolução, de emergência de saber a partir da pessoa que vive e porque a vida é, de facto, um espaço de formação. Uma busca de sentido a partir da busca de si e da busca do nós. O movimento da (trans)formação como uma investigação existencial e intelectual. Um lugar de criação da vida e com consequências no desempenho socioprofissional. Uma concepção de formação que não se restringe às instâncias institucionais ou a um determinado período da vida, mas que pelo contrário, tem justamente a dimensão da própria vida. *“O conceito de educação ao longo da vida abrange, potencialmente, uma profunda renovação da concepção de formação e de aprendizagem, e provoca notáveis repercussões nas representações da existência.”* (Delory-Momberger, 2008, p.106), colocando, desde logo, a questão da temporalidade em que o processo formativo ocorre e, invertendo o conceito que este se desenrola apenas nas primeiras etapas da existência, acentua-se o seu carácter contínuo. Uma educação ao

longo da vida, um projecto de si em permanente actualização que “*ajudaria os alunos a viverem a sua relação com a escola numa relação de projecto deles mesmos ‘fora da escola’*” (Delory-Momberger, 2008, p.107), posicionando-os como formandos/formadores, criados/criadores das suas próprias vidas.

2.1.2. O lugar do corpo na Psicopedagogia Perceptiva como mediador da formação do adulto

Entre os séculos XVII e XIX ganha força a ideia de uma separação entre mente e corpo - base sobre a qual se fundou uma ciência e uma civilização que hipervalorizaram a racionalidade e o trabalho, em detrimento de outros caminhos do conhecer e modos de viver, buscando suprimir todas as outras formas de conhecimento relacionadas à existência carnal dos seres humanos: os sentimentos, a imaginação, a intuição, o conhecimento sensorial e a experiência.

É, de facto, uma constatação corrente, a relação distanciada que o ser humano tem, em geral, com o seu corpo comumente considerado um elemento constitutivo do mundo mas não do sujeito. Corpo possui, frequentemente, o estatuto de objecto relativamente ao qual a pessoa se coloca como utilizadora, não estabelecendo com ele um sentimento de pertença. Com efeito, as Ciências da Educação afastaram-se muito da noção do corpo, bem como do valor da experiência como um dos mediadores da aprendizagem, e, pelo contrário, focalizaram-se em conhecimentos cuja origem são exteriores à pessoa, negligenciando a forma como esses conhecimentos atravessam e implicam a corporeidade dos sujeitos.

D. Bois faz notar que “*as investigações relativas ao corpo e ao seu papel no processo de aprendizagem são raras no campo das ciências de educação*” (Bois, 2007, p. 40), muito embora, a experiência do corpo, nomeadamente o que aqui se estuda – o Corpo Sensível - seja um lugar

incontornável de emergência do conhecimento. E. Berger estudou profundamente as diversas categorias relativas à forma de conceber o corpo nas Ciências de Educação, salientando que o *“corpo, é talvez justamente, o único lugar onde podemos encontrar simultaneamente a nossa singularidade mais íntima, a nossa pertença grupal mais constitutiva e os nossos invariantes humanos mais fundamentais”* (Berger, 2005, p.7). Bois acrescenta o *“eu aprendo com o meu corpo”* (Bois, 2002, p. 12) querendo significar que, sendo o corpo o mediador de toda a experiência, ele dá-nos um significado cognitivo, afectivo ou imaginário. *“... É uma maneira de ser a si em contacto com o Sensível, é uma experiência vivenciada reveladora de um sentido que até aí nos havia escapado...mais que um conteúdo de consciência ou de sensação [...] é uma faculdade própria do ser vivo se descobrir através do seu próprio corpo”* (Berger, 2009, p. 52).

D. Bois sintetiza o percurso teórico em torno do lugar do corpo no acesso ao conhecimento no seguinte *paradoxo “em primeiro lugar, que certos autores descreveram uma dimensão corporal sensível como participando no processo de conhecimento; de seguida e paradoxalmente que esta dimensão não é feita de uma formalização explícita por ela mesma, o que cria espaço a uma investigação realmente centrada sobre esta problemática.”* (Bois, 2007, p. 54). Ao colocar em perspectiva esta problemática da relação entre o corpo e os processos de formação, Bois (2007) menciona dois contributos fundamentais: o do neurobiologista Varela que defende a ideia de uma ‘cognição incarnada’ significando *“...antes de mais que a cognição depende do tipo de experiências que resultam do facto de se possuir um corpo dotado de diversas capacidades sensoriomotoras; e em segundo lugar estas capacidades individuais sensoriomotoras inscrevem-se elas mesmas num contexto biológico, psicológico e cultural mais largo”* (Bois, 2007, p. 54); a segunda, a de A. Damásio introdutor dos marcadores somáticos na actividade cognitiva e comportamental, ao afirmar que *“é inconcebível compreender o funcionamento das emoções e dos sentimentos se esquecermos o corpo [...] Quando um indivíduo tem que tomar uma decisão*

face a um acontecimento novo e portanto fazer uma escolha entre diversas opções, ele não faz somente uma análise puramente racional, ele tem também a ajuda dos ‘marcadores somáticos’” (Bois, 2007, p. 54). Os marcadores somáticos estudados por Damásio expressam as impressões afectivas e emocionais inscritas no corpo e que servem de guias às decisões e opções. “*A consciência consiste na capacidade de experienciar tudo o que se passa no organismo*”. Mais próximo de nós temporalmente, a fenomenologia, no prolongamento de Merleau-Ponty e de Irigaray, enriqueceu o debate introduzindo a noção de ‘corpo próprio’, de corpo vivido para nomear o corpo como lugar de acesso à experiência enquanto mediador do nosso ser e do mundo.

Corroborando com D. Bois, E. Berger na sua tese de Doutorado coloca em evidência esta questão, considerando mesmo que existe um tabu nas Ciências de Educação relativamente ao corpo que equaciona da seguinte forma “*Porquê esta dificuldade de fazer existir na investigação, o corpo do adulto como parte participante numa situação de educação ou formação, corpo do aprendiz e corpo do formador? Esse corpo que se considera não poder ser excluído de nenhum processo de aprendizagem, ou de nenhum processo relacional em geral.*” (Berger, 2009, p.73). Efeitos da persistência dum herança cartesiana e/ou judaico-cristã, efeitos de uma postura determinista, ainda dominante nas Ciências Humanas, o que se verifica é, com efeito, o alheamento do papel que o corpo tem na formação do adulto.

Neste trabalho de investigação, Berger elabora um panorama da evolução das investigações sobre o lugar do corpo nas Ciências da Educação realizando uma síntese que vai, desde o corpo do *potencial humano* que contém uma espécie de tesouro inexplorado, o *corpo psicanalítico* receptáculo de pulsões, o *corpo social* com o qual o sujeito se apresenta socialmente, ao *corpo linguagem* de interacção. Na conclusão deste capítulo em que percorre a literatura em formação de adultos em torno do corpo, Berger evidencia que os múltiplos olhares

sobre o corpo reflectem o facto da realidade corporal, ser ela uma realidade multifacetada e inerentemente, com necessidades metodológicas diferentes.

Numa comunicação apresentada por M. Humpich no Colóquio Internacional sobre o Acompanhamento e os seus Paradoxos em Maio de 2003, aborda-se a questão da impercepção que o sujeito tem relativamente ao seu próprio corpo e a influência que esta impercepção corpórea tem no processo de formação do adulto “ *Esta impercepção pode ser definida pelo indivíduo como sendo a ausência de relação consciente com o núcleo das suas actividades perceptivas mas também pela ausência de relação às fases pré-motoras e pré-reflexivas do seu agir.*” Saliente-se, entretanto, que como M. Humpich clarifica e demonstra a impercepção do sujeito relativamente ao seu corpo, assume especial relevo e encontra-se em evidência em situação de formação, influenciando a articulação do sujeito consigo próprio enquanto protagonista do seu próprio processo de aprender, e condicionando os elementos que integram a formação: o formador, os meios utilizados, o quadro proposto. Esta zona de impercepção, relativamente a um corpo mediador do conhecimento e participante na formação é um factor limitador que espartilha e restringe a tomada de consciência da pessoa que se forma, enquanto sujeito da sua aprendizagem e formação.

Qual a proposta da Psicopedagogia Perceptiva sobre o papel do corpo como mediador da Aprendizagem, na formação, em Ciências de Educação? “*o corpo suscita hoje novas interrogações: que papel desempenha nos processos de aprendizagem formal e informal? Que significa aprender ao nível do corpo? Como é que as experiências do corpo participam na formação do si?*” (Delory Monberger, 2005, p. 7).

O desafio que a Psicopedagogia propõe ao sujeito em formação é a implementação de um dispositivo extra-quotidiano no qual ele consiga reapropriar-se e desenvolver um processo

atencional sobre o seu Corpo Sensível. Este despertar perceptivo relativamente ao movimento corporal que anima o sujeito consolida um sentimento de identidade, “ *um sentido de si no acto de conhecer*” definindo “sentido de si” da seguinte forma “ *o estado biológico que descrevemos como sentido de si e o mecanismo biológico responsável pela sua produção desempenham provavelmente um papel na optimização do processamento dos objectos de conhecimento. Ter um sentimento de si não é só necessário para o conhecimento, mas influencia o processamento de tudo aquilo que se torna conhecido*” (Damásio, 2004, p. 39). Como se pode inferir da citação precedente, Damásio põe em evidência que o acto inerente ao conhecimento se interliga com o sentido de si e que este tem uma feição biológica e, ainda que o Neuro-fisiologista não atribua um papel de relevo ao ‘sentido do si’ no processo da formação, a Psicopedagogia Perceptiva demonstra, justamente, que o despertar perceptivo no seio de uma tarefa gestual dá acesso à consolidação do sentimento de si no seio de uma acção formadora. Para esta disciplina a mobilização da plasticidade perceptiva revela-se uma estratégia pedagógica de um projecto educativo e formativo. No contexto desta abordagem, o projecto formativo pessoal é um processo de renovação/actualização alicerçado num “ *eu que se constrói na base de relações vivenciadas e consciencializadas que a pessoa estabelece com o corpo, com as suas acções e com os outros*” (Bois, 2006, p.21) e que interpela uma renovação/actualização do que-fazer, do como-fazer, do estar-consigo e no estar-com-o-outro-profissional.

O corpo é, assim, o mediador na formação em duas grandes vertentes:

A primeira, na forma como a pessoa é afectada por ela mesma ou se deixa tocar por ela mesma. Uma auto-afectividade. É que o Sensível coloca o sujeito, agente perceptivo, no coração do processo que ele vive, na medida em que depende da relação que este estabelece com a sua própria interioridade singular. Pressupõe, por isso, a existência de uma matriz materializada que dialoga com o princípio do movimento, princípio da força. Força do querer ser, que transforma e

actualiza. Neste paradigma do Sensível, não é a apreensão do mundo exterior, nem a apreensão do mundo interior que está em questão, é, antes, o processo pelo qual a pessoa se afecta, ou seja, como é tocada pela experiência do seu corpo que a presentifica a si própria, conferindo-lhe um determinado sentimento de existência. Por outras palavras, a fenomenologia do corpo que percebe. A atenção e intenção sobre esse movimento interno proporciona a expressão da proximidade de si próprio e a si próprio.

A segunda, expressa numa força de mudança, melhoramento e evolutividade, tangível e perceptível no corpo sob a forma do movimento interno que anima a interioridade corpórea – a potencialidade, força de crescimento, de mudança que conduz inexoravelmente ao melhoramento da pessoa e, assim sendo, ao seu processo formativo.

Para a Psicopedagogia Perceptiva, a *“ambição é a de reconstruir a unidade entre o corpo e o psiquismo... a sintonização entre a pessoa e o seu próprio corpo, sintonização entre a pessoa e os seus pensamentos, sintonização entre a pessoa e os seus comportamentos”* (D.Bois, 2006, p.57), que proporciona à pessoa um reencontro com a intimidade do seu Ser, através do desenvolvimento de capacidades perceptivas dirigidas para a interioridade corpórea, animada que é, por um movimento interno. Em jeito de síntese diremos que, para a Psicopedagogia Perceptiva, formação dá-se na reconecção da pessoa com o seu Ser Sensível, na reconstituição da relação com o corpo, no restabelecimento de uma unidade entre o corpo e o psiquismo, a partir do desenvolvimento de competências perceptivas, que lhe conferem um novo sentimento de existência, um novo espaço de consciência e confiança. Em suma, *“Este modelo tenta oferecer à pessoa estratégias que a auxiliam no seu processo de transformação, tendo como ponto de partida uma vivência corporal que desencadeará as potencialidades perceptivo-cognitivas dessa pessoa, rumo à transformação das suas representações, no sentido de haver uma alteração comportamental.”* (C.Santos, 2006, p.9). C. Santos sintetiza, assim, o modelo da

modificabilidade perceptivo-cognitivo-comportamental desenhado por D.Bois na Tese de Doutorado e que contém dois momentos: o primeiro perceptivo-cognitivo e um segundo cognitivo-comportamental no qual, depois de uma tomada de consciência e de uma tomada de decisão, existe uma passagem à acção e um retorno reflexivo às consequências da acção. Como refere Patrick Large *“Este é o momento em que o sujeito vai pôr em confronto seu novo conhecimento e seus comportamentos e estratégia de adaptação na vida diária”* (2008, p.409).

Sumariando, o contributo da Psicopedagogia Perceptiva sobre o estatuto do corpo como mediador de um processo de formação, pomos em evidência dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar, ele dá acesso à ressonância de toda a experiência na matéria do ser humano; em segundo lugar, ele contém uma forte percepção interna do si, esclarecendo-se, entretanto, que esta percepção interna do si constitui uma experiência não só formadora como fundadora. A este propósito deixamos aqui o belo depoimento de M.M. Berkenbrock Rosito no prefácio ao livro *“Sujeito Sensível e renovação do eu “ Somos sujeitos sensíveis e, pela mediação do corpo, apropriamo-nos de conhecimentos que poderão processar experiência, por exemplo, aprender a tomar conta de nós mesmos, na tomada de consciência corporal como condição relacional, se nos permitirmos ser tocados”* (2008, p.11)

Considerando, então, que a relação com o corpo é fonte de conhecimentos e vector da construção do si, podemos dizer que este constitui um tema central para a Psicopedagogia Perceptiva. Mas como aprendemos nós com a relação à vivência corporal? Qual é a natureza de conhecimento que emerge da relação ao Corpo Sensível? Na literatura especializada, encontramos índices de resposta a este questionamento, no entanto, interessa-nos pôr em evidência a Introspecção Sensorial como prática da interioridade Sensível corporizada, raramente explorada nos processos biográficos. No contexto da Psicopedagogia Perceptiva a Introspecção Sensorial permite o acesso directo à dimensão biográfica do corpo: *“Este trabalho leva a nossa*

equipe de pesquisadores a propor uma nova forma de pesquisa biográfica cuja particularidade é ser realizada à luz do Sensível. Trata-se de permitir que a pessoa apresente uma fala de si ancorada na fala do corpo através de uma subjectividade corporal.” (Bourhis, 2008, p. 235)

A Introspecção Sensorial convoca, então, uma interioridade corporal permitindo a emergência de informações novas para o sujeito que faz a experiência. A Introspecção Sensorial apresenta duas noções fortes: a da percepção e a do corpo. Neste sentido, sob o plano da percepção, ela inscreve na continuidade da pedagogia de A. de La Garanderie (2006) e enquanto prática do corpo, situa-se no prolongamento da exploração introspectiva interna e imediata de F. Maine de Biran (1995).

2.1.3. Instrumentos práticos da Psicopedagogia Perceptiva focalizados sobre a Introspecção Sensorial e sobre a escrita de cariz autobiográfico

Parece-me necessário, nesta etapa do desenvolvimento teórico, apresentar situações práticas e reflexivas que encontrei na minha formação em Psicopedagogia Perceptiva. A caminhada proposta no contexto deste Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva, situa-se no cruzamento da formação e da transformação. Ela reenvia a uma corrente epistemológica de compromisso e de implicação dos investigadores - “*praticantes-investigadores*”. Trata-se, por consequência, de uma abordagem na qual o sujeito não só protagoniza a investigação como está com ela completamente comprometido. É neste sentido que Austray D. Berger E.(2010, p.14) dizem o seguinte: “ *A experiência do Sensível não pode ser estudada do exterior, a coerência da nossa postura de investigação obriga-nos, não só a não poder excluir o sujeito da investigação da sua investigação, mas também a definir e a especificar o modo de participação do investigador no processo da sua investigação*” salientando, desta forma, a inevitabilidade da implicação do

sujeito no acto das sua investigação, uma vez que decorre da experiência única e directa emergente da relação com o Sensível.

A investigação praxiológica do Sensível participa no desenvolvimento de uma atitude de abertura à mudança pessoal e à modificação das perspectivas educativas. De entre as novas perspectivas educativas, encontramos o lugar do corpo no processo de aprendizagem. A questão do corpo, como vimos, provém da percepção uma vez que tanto o acesso ao mundo como o acesso ao si são mediados pelo corpo, o que significa que temos que considerar, então, duas naturezas de percepção: uma voltada para o mundo, para o exterior através dos sentidos exteroceptivos, a outra voltada para a interioridade do corpo através de uma educação de Presença a si. Esta distinção não deverá, porém, ser pensada como uma oposição, mas ao contrário, como sendo um complemento à conquista do mundo e do si, que se declina sob a forma de uma experiência corporal.

Para aceder a esta experiência corporal a Psicopedagogia Perceptiva propõe cinco instrumentos práticos: o toque manual como constituição de si; o movimento consciencializado como presença de si na acção; a Introspecção Sensorial como acesso a uma interioridade significativa e inteligível; a verbalidade como lugar de partilha e de atribuição de sentido; e enfim a escrita como sendo o lugar de aprendizagem da expressão de si, assim como da sua análise.

Destes cinco instrumentos, escolhi desenvolver a Introspecção Sensorial e a escrita pós-vivencial do Sensível através da elaboração de um relato de investigação pessoal e profissional de cariz autobiográfico, pois ambas as abordagens constituíram, para mim, o contexto de base que mais enriqueceu o meu projecto de investigação, muito embora, reconheça a valia que os outros instrumentos psicopedagógicos desempenharam no movimento da minha transformação pessoal.

2.1.3.1. A Introspecção Sensorial

A palavra “introspecção” significa, no geral “inspeccionar-se a si próprio”, “inspeccionar os seus estados interiores”, o que quer também dizer, “*inspeccionar, analisar os seus estados mentais, ou perceber os seus estados internos, em relação com a subjectividade*”, assim a introspecção veicula a ideia de que “*O ser humano não pode aceder ao sentido que através dos seus sentidos.*” (De La Garanderie, 2006, p. 18).

A Introspecção Sensorial como é proposta por D. Bois, visa permitir à pessoa regressar a si própria para mudar a sua qualidade de relação a si, graças a um esforço atencional orientado rumo ao corpo “*ter consciência de si é existir sobre a base de um sentimento de evidência interior*” (Bourhis, 2008, p. 251).

Os actos cognitivos convocados pela Introspecção Sensorial são similares aos actos que são mobilizados em todas as outras formas de introspecção, ou seja: a atenção, a intenção, a discriminação, a categorização e a integração. Porém, para além da mobilização dos instrumentos internos, a Introspecção Sensorial convida ainda a pessoa às seguintes interrogações: O que é que eu sinto realmente? O que é que eu vivencio realmente? O que é que eu aprendo com esta relação? Assim, a Introspecção Sensorial não é somente o lugar do sentir, nem uma maneira inerente ao sentir, durante a experiência, ela é o lugar de produção de conhecimentos. Como explicitam H.Bourthis e D.Bois no artigo “A mobilização introspectiva do Sensível”, publicado em Janeiro de 2010 na Revista Reciprocités, o termo Introspecção referencia uma multiplicidade de práticas e de sentidos e a abordagem Introspectiva não é nova pelo que importa contextualizar e precisar o que se entende por Introspecção Sensorial. Para os referidos autores a especificidade da Introspecção Sensorial é que esta, ao contrário das mobilizações introspectivas anteriores (Descartes, Main de Biran, W. James), convoca a

dimensão corporal e Sensível. “ *A Introspecção Sensorial não se interessa apenas pelo estudo dos fenómenos mentais, tais como a memória, a imaginação, a percepção, a vontade com o objectivo de as medir, mas interessa-se, sobretudo com a relação que a pessoa estabelece consigo, com a sua percepção, com o seu corpo e com os seus próprios pensamentos*” (Bourthis H. Bois D., 2010, p.8) acrescentando que se, com efeito, os actos cognitivos utilizados na Introspecção Sensorial são semelhantes aos que são mobilizados nas outras abordagens, não são estes em si que importam, mas, antes, a relação que o sujeito instala com eles. A Introspecção Sensorial parte de uma escuta à subjectividade corpórea, uma escuta aos fenómenos que acontecem na intimidade da matéria corporal, ou seja uma escuta de si a si. Por outras palavras, a Introspecção Sensorial pressupõe um deixar vir a si as percepções que brotam da essência movente que percorre o nosso Corpo Sensível, pressupõe, de igual forma, ter a capacidade de as acolher. O sujeito é passivo, no sentido em que não imagina, nem antecipa o que se vai desenrolar e activo, na atenção e intenção de captar as informações sensoriais – à postura de acolhimento, sem expectativa nem controlo da informação brotante da subjectividade corpórea denominou D.Bois, neutralidade activa. “*A neutralidade activa convida o sujeito a permanecer “sem expectativas” no seio do acto perceptivo e a ancorar-se profundamente numa relação com ele mesmo [...] trata-se de cuidar da presença a si e de habitar o lugar do Sensível, no qual o que aparece se mostra sob uma forma perpetuamente movente.*” (Bois, Autry, 2007, p11).

A Introspecção Sensorial é, pois, um dos Instrumentos da Psicopedagogia Perceptiva que, facultando ao sujeito o acesso à experiência corporal do Sensível, lhe proporcionam o encontro consigo próprio “*A introspecção sensorial do modo do Sensível visa colocar a pessoa num ‘caminho em direcção a ela própria, mudando a qualidade de presença a si através de um esforço atencional orientado para o seu corpo. Ter consciência de si é existir para ‘si-mesmo’ assente ‘num sentimento de evidência interior’*” (Bourthis H. Bois D., 2010, p.8).

O quadro experiencial da Introspecção do Sensível requer uma dimensão extra-quotidiana protocolada pelos seus criadores, e a mobilização de um paroxismo perceptivo, através do qual o sujeito se debruça sobre a sua interioridade que se dá a conhecer de através de um movimento, de um calor de um conjunto de tonalidades internas que o reenviam para o sentimento de pertença, de proximidade do si, de globalidade e de existência. A mobilização introspectiva solicita, não só, o desenvolvimento do ‘modo do sentir’ como, o ‘do modo de pensar’, aliando, desta forma, uma mobilização perceptiva e cognitiva que dá acesso a um sentido captado na imediatez, na relação com o corpo.

No contexto do meu trabalho de investigação, a Introspecção Sensorial apresenta, como refere H. Bourhis, dois eixos de interesse: *“Ela convoca a emergência da subjectividade corporal, ela mantém um estado de vigília favorável a um registo escrito mais eficaz (...).”* (Bourhis, 2008, p.246-247) A pessoa descobre, assim, um vasto sentido de percepção que enriquece tanto o sentimento de si como a vida reflexiva. O uso deste tipo de introspecção não é orientado rumo à evocação de vivências passadas, mas para a apreensão imediata do que emerge do presente. Este facto é importante pois permite compreender a importância e o papel da mobilização Introspectiva Sensorial no acto da escrita e no acto de atribuir um sentido da experiência vivenciada.

2.1.3.2. Escrita e processo de transformação em Psicopedagogia Perceptiva

No contexto da Psicopedagogia Perceptiva a escrita participa no processo de transformação, no qual o estudante é levado a revelar-se através das escritas de si: *“uma escrita de si é antes de mais uma escrita a propósito de si, mais é também uma escrita a partir de si, um acto de autorização que visa pousar um si sujeito”* (Hillion, 2010, p. 43) São igualmente propostas as

escritas *a posteriori* “que consistem em recordar-se e a retrair um episódio da sua existência, uma sequência mais ou menos longa do seu percurso de vida.” (Hillion, 2010, p. 44)

Estas escritas *a posteriori* apresentam-se já sob a forma de uma narração construída de forma lógica. A autobiografia poderia ser o termo genérico de todas estas formas de escrita.

A utilização da escrita autobiográfica que nasce de questionamentos do sujeito e pressupõe uma dimensão reflexiva, “*antropológica, ontológica e axiológica*”, potencializa no sujeito um contacto com a sua interioridade e possibilita um aprofundamento na complexa relação entre a interioridade e a exterioridade, entre a determinação interior e a acção. Esta abordagem metodológica como diz Josso “*vai contra a corrente das abordagens redutoras habituais, entusiasma ou desorienta pela visão de conjunto que propõe*” (Josso, 2002, p. 29).

Note-se, com efeito, que o próprio processo de escrita de cariz autobiográfico, como salienta C. Josso, é em si mesmo uma experiência (trans)formadora, na medida em que o acto de lembrar-narrar pressupõe o acolhimento das experiências-referências em suas dimensões simbólicas, concretas, emocionais e valorativas.

Ao contar a sua vida, o indivíduo ordena, tematiza, interpreta os acontecimentos da sua existência de acordo com uma coerência de forma e sentido, proferindo sobre sua vida e sobre si mesmo, um discurso que responde aos princípios de sucessão e causalidade do relato dando sentido ao vivido, multiforme e esparso. O relato realiza sobre o material indefinido do vivido um trabalho de homogeneização, de ordenação, de funcionalidade significativa no qual o indivíduo encontra o princípio de uma consciência unificada da sua existência e dele mesmo.

No relato o sujeito pode “*...reconstituir a rede dos acontecimentos interiores e exteriores que marcaram a minha experiência de ser pensante e reflexivo*” (Josso, 2002, p.86) na retomada das estruturas que podem organizar a vida, na actualização/ressignificação do sentido que a vida e o relato são portadores. O relato de vida desempenha, então, um papel de mediação entre a vida

e a história de vida. O que o relato constrói e estrutura, ainda sem plena consciência, o trabalho de categorização e análise questionará e revelará. Assim sendo, o autor do relato torna-se actor de sua história, isto é, reapropria-se do sentido de sua vida.

O relato de investigação pessoal e profissional que utilizei como metodologia neste trabalho, permitiu-me objectivar a interioridade e exteriorizá-la, trazendo a luz do dia os vários movimentos, as várias marés, do meu percurso pessoal e profissional. Por outro lado, o relato potencializou-me o contacto com a minha singularidade e o contacto com a interioridade do conhecimento do si, constituindo por consequência uma actividade formadora em si mesma porque *“o aprendente questiona as suas identidades a partir dos vários níveis de actividade e de registo”* (Josso, 2002, p. 29).

Esta abordagem metodológica pressupõe não só, uma disponibilidade para acolher as informações que jorram da interioridade, como também, uma reflexividade crítica sobre o percurso de vida do sujeito. Com efeito, a utilização desta metodologia autobiográfica oferece um terreno de implicação e compreensão da forma como se concebe as dimensões experienciais da memória, inscritas na subjectividade e estruturadas num tempo, que não é linear, mas que é, por assim dizer, um tempo da consciência de si mesmo. O presente convoca o vivido e oferece-lhe a estrutura de acolhimento que o desvela. Permite, ainda, abrir um espaço de conversa do sujeito com ele próprio, no qual, através da significação do vivido, pode descortinar novas possibilidades na criação do presente. Assim sendo, este paradigma metodológico poder-se-á tornar num projecto, projecto este, constituído a partir da reflexão sobre o vivido e da qual emerge a pertinência para uma formação presente, articulada que está, nesta temporalidade, em termos de processo. No horizonte desta abordagem está a relação dialógica entre a formação enquanto processo e a formação enquanto projecto. A primeira incide, sobretudo, na significação e reflexão do vivido; a segunda incide sobre a busca e sobre a investigação. O relato é a

reconstrução de um passado *em projecto*, a *projecção* de uma vida, cada evento, cada personagem, cada palavra escrita tem sua função e sentido para o sujeito autor/actor do que escreve e do que se deixa escrever. O relato oferece um quadro metodológico e experimental que permite pensar a maneira pela qual o sujeito se constrói como projecto.

Em jeito de nota prévia, não posso deixar de referir que, neste preciso momento em que relato o começo da minha carreira docente, vou tomando consciência que, efectivamente, o ponto de partida da transformação de uma vivência em experiência, ocorre quando permitimos o envolvimento e a implicação que tivemos enquanto sujeitos protagonistas da situação, que até nos parecia ser muito familiar, mas que ao ser revisitada e relatada adquire ainda outros e inusitados significados. Ao elaborar o relato eu visito o passado, mas visito-o a partir do presente, constituído em futuro, na medida em que faz parte do projecto de elaboração de uma tese de mestrado. Ressalta aqui, claramente, a questão da temporalidade de que a produção de um relato é síntese. Ao elaborar o relato visito o passado hoje, e assim sendo, eu actualizo-o. O meu passado revela-se sobre uma nova forma que me reconfigura enquanto sujeito. O relato permite-me, ainda, estar presente ao meu presente, aprendendo com ele. E o passado, não é algo que ficou para trás, mas ele existe hoje, agora no presente. Verdadeiramente “*o aprender consigo a apreender*” (C.Josso, 2002, p.60). De facto, ao fazer este relato senti-me, a um só tempo autora de um estudo e objecto desse mesmo estudo. Permitindo que aflorassem, que renascessem os momentos relevantes e as experiências significativas da minha formação profissional no contexto da minha existência, dei-me conta de todo o contexto afectivo e significativo do meu percurso em volta da dialéctica interioridade/exterioridade. Quer isto dizer, que me apercebo que o presente relato se inscreve em simultâneo com a sua produção, num contexto interpretativo, ainda que sumário e passível de uma pluralidade de significações que irei organizar e categorizar. O relato interroga-me sobre a feitura do próprio relato, constituindo, em

si, uma experiência de auto-observação, de auto-análise, de auto-interpretação de extracção de sentido e de investigação. Uma atenção consciente a mim que me permite afinar a minha observação e reflexão sobre o que me assisto fazer.

Experiência e informação não expressam os mesmos sentidos. Narração, saberes educativos da experiência e práticas de leitura de si e do mundo reafirmam outras compreensões sobre mim, sujeito da experiência, porque os acontecimentos têm sentido para além de uma mera informação. Sou eu, enquanto actor que, ao apoderar-me das experiências, as transformo; sou eu afectada, que afecto o que me acontece, produzindo marcas/ referências e implicando-me nesta itinerância; sou eu, também, enquanto sujeito da experiência, um porto ou um ponto de chegada e de partida destas vivências, dando-lhes abertura, escuta, implicação e modificando-me, a partir desta constante exposição aos saberes provenientes da experiência.

Ao narrar-me, a um só tempo, implico-me e distancio-me do narrado. O registo de experiências vividas no quotidiano pessoal e/ou profissional possibilita-me enquanto sujeito, autora e actora de minha própria história, eleger, acolher e deixar vir aprendizagens significativas, ressignificando-as no trabalho de formação inicial ou continuada. Escrever é, pois, um acto complexo que desnuda e revela, e esta é a dupla intenção deste relato: a pertinência da escrita como prática de formação, autoformação e transformação de si, para além de clarificar a dinâmica das vivências pessoais e profissionais. O relato de investigação, que constitui terreno desta pesquisa, cruza, justamente, a dinâmica das vivências pessoais e profissionais na medida em que tem como banda sonora de fundo, a pergunta – Como foi/é a pessoa que foi/é professora, como foi/é a professora que foi/é pessoa?

Numa Publicação do CERAP (2006) na qual D. Bois entrevista J.M.Rugira, esta salienta o valor da corporeidade na realização de um relato de vida, referindo-se ao acesso a um conhecimento

imanente corporizado que se oferece no decurso de uma experiência imediata *“Trata-se de um conhecimento experiencial que oferece vivências interiores significantes. Como é que este pensamento que se deixa pensar através de uma relação corporal se revela à consciência daquele que a vive. O conhecimento imanente elabora-se na matéria silenciosa. Vista desta maneira, “a autorização noética do sensível consiste em deixar-se pensar ou em deixar-se reflectir e não tanto em pensar ou reflectir sobre qualquer coisa”*.(D.Bois, J.M.Rugira, 2006 p.

3). Na esteira do que D. Bois descreve nesta publicação, o Corpo Sensível é, em consequência, fonte de um determinado tipo de conhecimento – ‘o conhecimento imanente’ que se oferece na imedietez e que nos permite falar de uma escrita pós-vivencial do Sensível. Ao recorrer-se à relação com o corpo o pensamento adquire um novo estatuto como salienta J.M.Rugira referindo-se à sua experiência sobre um pensamento oriundo do Sensível

“ Com a experiência do corpo, o pensamento adquiriu um outro estatuto para mim. Eu tornei-me capaz de estabelecer um laço entre o movimento das ideias e o ‘saber do corpo’. Quando a matéria do corpo se movia, isso implicava uma forma de movimento do meu pensamento...”

(D.Bois, J.M.Rugira, 2006 p.11). A partir desta partilha de J.M.Rugira, concluímos que o Corpo Sensível torna-se em si próprio, um lugar de articulação entre a percepção e pensamento, facultando uma significação susceptível de ser apreendida em tempo real e, posteriormente integrada nos esquemas de acolhimento cognitivos existentes, transformando eventualmente os seus contornos. E. Berger (2005, p.7) refere-se a um fenómeno experiencial proveniente de uma espécie de *“gesto perceptivo-cognitivo”* fundador que partindo das percepções oferecidas pelo movimento permitem ao sujeito atribuir significados à sua experiência.

C.Josso (2008, p.13-25) no artigo *“As instâncias da expressão do Biográfico Singular Plural”*, que introduz o livro *“ Sujeito Sensível e renovação do eu”*, relata biograficamente enquanto investigadora da abordagem das Histórias de Vida, o aparecimento de um impasse

físico que a deteve e lhe proporcionou o questionamento sobre o seu percurso. “ *As narrativas de formação e o trabalho intersubjectivo e de interpretação dão acesso a um conhecimento de si, fonte de invenção possível de seu vir-a-ser; no entanto, os efeitos transformadores desse trabalho são aleatórios porque exclusivamente orientados pelo pensamento reflexivo*” (C.Josso 2008, p. 17). O que propõe C.Josso acrescentar à abordagem Biográfica? Uma outra via de acesso: O corpo biográfico. O seu percurso é descrito da seguinte forma:

“ *Somente ao longo do ano de 2007 é que fiz um salto quântico na minha capacidade de estar em contacto com, de nomear minha vivência pelo Sensível de começar a transformá-la em experiência formadora, transformadora e fundadora de uma visão renovada de minha biografia e de uma renovação de minha visão do trabalho biográfico realmente transformador porque encarnado e interpelado pela presença do toque/tocante do outro, ou seja de um corpo biográfico que se põe a “falar” ... que interpela o discurso biográfico reflexivo sobre a minha história de vida em geral e o que foi a história da relação com o meu corpo, a história do processo de formação, de aprendizagem e de conhecimento...*” (C.Josso, 2008, p.27).

Podemos, então, concluir que esta nova proposta de C.Josso sobre a abordagem biográfica, reconhecendo as limitações de um discurso apenas reflexivo, acrescenta o modo do Sensível: uma escrita pós-vivencial corporal. Através da mobilização perceptiva do corpo inerente ao paradigma da Psicopedagogia Perceptiva, os sujeitos podem produzir os seus relatos autobiográficos através *do modo do sentir* que não está subordinado à demanda cognitiva, em exclusivo.

Conclusão do quadro teórico

O que constitui a razão de ser e a trama deste quadro teórico é a consideração da Psicopedagogia Perceptiva como acesso a novos saberes e a novas competências, através da mediação do corpo - Corpo sensível - e da actualização das potencialidades perceptivas, mas sobretudo, através da transformação de si no contacto com esta disciplina. Na realidade, o processo de transformação em Psicopedagogia Perceptiva, desenvolve-se na intimidade do corpo. Este carácter íntimo e corporal da experiência serve de base ao processo de transformação. No entanto, esta transformação reclama meios apropriados, quadros de experiência inabituais sob a forma de mobilizações introspectivas sensoriais e de escrita de si pós-vivencial corporal. A renovação das potencialidades perceptivas, o trabalho introspectivo e o desenvolvimento do si pela escrita participam em uníssono na transformação pessoal do formante. É sob a base desta transformação pessoal que se implicará a transformação da postura profissional.

SEGUNDA PARTE

Postura Epistemológica e Metodológica

1. Introdução

Esta secção abordará, no primeiro capítulo, a postura epistemológica - qualitativa, uma postura de investigação implicada em primeira pessoa radical - que inspirou esta investigação e que lhe deu enquadramento; no segundo capítulo referir-me-ei ao paradigma metodológico utilizado que assenta num relato de investigação pessoal e profissional elaborado num período de um ano e meio e no qual reconstituo as experiências que me permitem dar resposta à questão de pesquisa – aqui, porei em evidência as razões pelas quais o paradigma metodológico da investigação-formação se adequa à minha investigação. Neste capítulo o leitor encontrará, ainda, referências e reflexões sobre o movimento e dinâmica da escrita subjacente à feitura do relato de investigação pessoal e profissional, prática exigente a requerer condições precisas: desde logo o acesso a um pensamento em ligação com o Sensível, e ainda, uma reflexão na profundidade e intimidade do meu Ser, onde me encontrei perante o vasto território da minha experiência, da minha história de vida profissional e pessoal e me compreendi criadora e produtora dessa vida.

Capítulo 1. Enquadramento Epistemológico

1.1. Uma pesquisa Qualitativa

Uma vez que a questão de pesquisa deste trabalho objectiva o estudo de um processo de transformação pessoal e profissional obtido no quadro de experiência da relação com o Corpo Sensível e assenta num relato autobiográfico, a base epistemológica em coerência com o objecto de estudo, é de cariz qualitativo. Ferrarotti (1979) validando a subjectividade do método autobiográfico e defendendo o valor deste tipo de conhecimento elucida que “*o método biográfico situa-se para além de toda a metodologia quantitativa e experimental... subjectivo, qualitativo, alheio a todo o esquema de hipótese-verificação...*” (p. 21) não sendo, por isso, susceptível de uma demanda quantitativa.

Refira-se ainda, que segundo P. Paillé (1994, 2008) a pesquisa é dita qualitativa num duplo sentido: no sentido em que os instrumentos e métodos utilizados são concebidos para recolher os dados qualitativos (no meu caso, o relato de investigação), por outro lado, para analisar esses dados de maneira qualitativa que visa extrair um sentido do material a analisar, mais do que apresentar resultados ou estatísticas. A pesquisa é, pois, denominada de qualitativa porque o conjunto de todo o processo de análise é conduzido de forma *natural* de acordo com uma lógica de apropriação da minha experiência, das acções descritas, dos meus testemunhos. Evidencie-se, entretanto, que a análise dos dados é potenciada pelas capacidades naturais da própria investigação e visa a compreensão e a interpretação das experiências. Assim, a minha pesquisa responde, claramente, às normas qualitativas neste seu duplo sentido referido por P.Paillé: por um lado, ao recolher dados duma experiência em contacto com o Sensível, faço-o no campo qualitativo, com os dados da minha experiência, das representações, das definições da

situação, das opiniões, das palavras, da acção e dos fenómenos e por outro lado, ao analisá-los importa-me, sobretudo, os significados que desabrocham da análise.

Uma vez que, o meu processo de transformação decorre do enriquecimento da relação com o corpo associada à subjectividade que advém do enriquecimento da Presença a si e à acção e até do desenvolvimento de relações inesperadas no campo de relação com os outros, esta postura qualitativa potencializa e aprofunda a compreensão da minha experiência, que não se adequa, conseqüentemente, à abordagem quantitativa do que é mensurável. A adequação entre a postura qualitativa e o meu estudo transforma a minha investigação num projecto com sentido: a abordagem compreensiva elucida a experiência, apreendendo-lhe o sentido.

A presente investigação tomou forma e alimenta-se, justamente, desta duplicidade - entre a produção de dados e a extracção de um sentido - e é assim que, a questão sobre a qual eu tento responder nesta tese, se vai aperfeiçoando e refinando ao longo deste trabalho escrito e reescrito até ao fim da análise. O ponto de partida da minha reflexão é um objecto construído dessa interacção progressiva entre terreno experiencial, análise e reflexão teórica sem, no entanto, esquecer todos os registos que privilegio e, que são os dados da minha experiência. Por isso, é necessário, sempre, alternar a leitura do meu relato com a análise dos meus dados.

Uma característica fundamental da pesquisa qualitativa é o contacto com o terreno que ela autoriza, como P. Paillé designa de “pesquisa qualitativa de terreno”, uma pesquisa que implica um contacto pessoal com o sujeito/objecto da pesquisa. Só um olhar atento poderá aprofundar esse contacto pessoal, essa relação introspectiva íntima com a minha própria experiência e a minha própria evolutividade dentro dessa experiência. Por isso, este método é privilegiadamente adequado para o meu trabalho, porque este contacto directo com o fenómeno estudado conduz-me a um verdadeiro reservatório de dados e de questões novas. Como investigadora qualitativa eu não vou ao terreno de investigação - relato autobiográfico - apenas

para responder às questões mas, ainda, para descobrir novas questões pertinentes e mais adequadas. Privilegiar a implicação foi para mim a possibilidade dum aprofundamento mais lúcido e, portanto, mais criativo e crítico do entendimento da minha postura enquanto professora e da sua transformação no contacto com o Sensível e que me colocou, inevitavelmente, numa postura de primeira pessoa, dentro de uma abordagem interpretativa e compreensiva.

1.2. Postura de investigadora implicada em 1ª pessoa radical

No seguimento do exposto, infere-se que o posicionamento epistemológico adequado a esta pesquisa reside na minha postura de investigadora/praticante. Ter produzido eu mesma o material de investigação foi um processo implicado de me pôr ao corrente, não só, dos conteúdos da experiência, como também, da relação que estabeleço com ela. Descrever detalhadamente a minha experiência numa óptica de produção de dados, conduziu-me a mergulhar em toda a extensão e profundidade na relação com o meu objecto de pesquisa e de tomar consciência dos meus pontos de vista e assim regulá-los. E.Berger (2009. p 205) citando P.Vermersch fala da *“reintrodução metodologicamente estruturada, pelo reconhecimento e integração, num programa de investigação, da explicitação da sua experiência relativamente ao todo ou a parte do seu objecto de estudo”*. Neste trabalho de investigação a minha questão de pesquisa implica a inevitabilidade que eu assumo uma postura em primeira pessoa radical uma vez que o processo de transformação em estudo resulta da minha relação única e absolutamente singular com o Corpo Sensível – eu descrevo e analiso a minha experiência enquanto sujeito que a vive. Para além da minha experiência transformadora em contacto com o Sensível, adoptar uma postura radicalmente em primeira pessoa proporcionou-me, ainda, descortinar como eu, enquanto investigadora, acedo à minha experiência com uma outra qualidade de relação directa. Com

efeito, como diz Eve Berger (2009, p. 205) “ *o ponto de vista em primeira pessoa é um ponto de vista único de um determinado sujeito cuja vivência é absolutamente singular e não pode ser captado na sua totalidade por um terceiro, apesar de toda a empatia de que este seja capaz.* ”

O facto de aprofundar a minha própria experiência do Corpo Sensível e do seu impacto no meu processo de transformação, sob a forma do meu próprio relato autobiográfico, conduziu-me a adoptar esta postura epistemológica. Sublinho que ao fazer a opção de me constituir em objecto de investigação, situo-me, então, num ponto de vista da primeira pessoa no sentido em que “*relacionando-se exclusivamente ao que o próprio investigador pode dizer da sua experiência própria, do seu próprio testemunho que ele toma enquanto material de e para a sua investigação*” (Berger, 2009, p. 204).

Apesar dos riscos e das dificuldades desta postura, a sua pertinência foi posta em relevo por autores como Mackiewicz (2001), Albarello (2004), De Lavergne (2007), Drouard (2006) e Perrault-Soliveres (2001).

Neste contexto, e do que acima acabo de expor, formulo o desejo de com este trabalho desenvolver dois aspectos da minha implicação: o aspecto projectivo – as representações que puderam ser veiculadas nesta abordagem de aproximação a mim mesma – e o aspecto criativo da minha implicação: estar atenta à própria criação científica e de conhecimento do fenómeno estudado. A investigação implicada reclama por um praticante reflexivo, ou seja um praticante capaz de instalar uma distância relativamente a si próprio constituído em objecto de estudo. Neste sentido, ele deve construir, explicitamente, o seu quadro de pensamento, o seu ponto de vista, eventualmente, compreender todo o quadro de si e analisar os movimentos de ambas as posições. Com efeito, esta postura teve também uma dimensão psicopedagógica e formadora, pois é uma prática implicada com um objecto de estudo que é em simultâneo a minha própria experiência. Convicta da necessidade que um público científico compreenda o sentido profundo

da experiência do si, integrei um discurso descritivo e argumentativo sólido, essencialmente, construído no interior desta disciplina do Sensível. Assim, formada pela prática do Sensível, eu vivi, desde que iniciei esta pesquisa, uma forte dimensão transformadora através do campo de referências que construí. Enriqueci a minha forma habitual de pensar a fim de a inseri numa comunidade de saberes, num campo teórico específico que me exigiu um esforço muito particular.

A comunidade científica tendencialmente questiona estas projecções pessoais que ameaçam, segundo ela, a qualidade da pesquisa quando o que está em causa é a descentração, isto é, a capacidade de olhar uma prática enquanto sujeito. Esta problematização da metodologia de pesquisa num campo teórico mais alargado proporcionou-me um questionamento numa dimensão mais universal, o que me permitiu um olhar diferente, ou seja, estar na situação de experiência com um horizonte muito mais alargado, apropriando-me das implicações individuais.

Fiz acompanhar, sempre, o trabalho teórico e análise propriamente dita, do suporte regular do relato de investigação (Josso, 1991), mas, na realidade, a estratégia mais importante para manter a distância na minha investigação foi a minha relação à abordagem do Sensível, progressivamente, adaptada à pesquisa e enriquecida por ela. Esta evolução de mim, estudada em situação de criação de sentido é, talvez, uma das características mais transformadoras deste trabalho. Trata-se, enfim, de reconhecer e nomear os interesses da pesquisa numa postura que assume uma visão profissional para dar relevo a uma convicção pessoal: a prática pode constituir o suporte duma criação científica real e viva.

Assim, a implicação aparece aqui, como a aceitação por parte do investigador da sua formação no terreno e do fenómeno que estuda, mas também, uma participação assumida de que esta especificidade metodológica suporta cada etapa da pesquisa.

2. Capítulo - Enquadramento Metodológico

Introdução

Na sequência do capítulo anterior pode-se, então, inferir que o paradigma da investigação-investigação se adequa metodologicamente ao meu trabalho de investigação, simultaneamente formação, uma vez que, toma como ponto de partida a minha caminhada pela Psicopedagogia Perceptiva, e terá como objectivo estudar a ressonância e o impacto da reconecção com o Corpo Sensível, investigando a dinâmica entre a transformação pessoal, identitária e consciencial e a transformação da minha postura de professora ou seja no decurso da investigação, eu constituída em objecto da minha própria pesquisa, analiso-a, interpreto-a e a significo-a no meu contexto existencial.

2.1. Investigação-Formação

Em que consiste o paradigma da investigação-formação?

Trata-se de um paradigma teórico - metodológico que coloca o sujeito aprendente no centro da sua própria formação, mobilizando a sua experiência e o modo actuante como se apropria dela e lhe confere significado. Assim, a própria história do investigador torna-se objecto de investigação, sendo que, o investigador sujeito da investigação participa activamente no processo da investigação. Por outras palavras, a investigação faz-se num primeiro momento, a partir da experiência pessoal, afectada que é pela identidade, subjectividade e existencialidade e de seguida, através de um retorno reflexivo que lhe permite aprender com aquilo que se escreve.

Para Nóvoa “(...) *as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação*” e que “*a formação é*

inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida". (Nóvoa,1998, p. 116).

A metodologia deste trabalho é o método biográfico, materializado num relato de investigação pessoal e profissional no qual interrogo e reconstituo a minha experiência antes, durante e após a minha caminhada pela Psicopedagogia Perceptiva, inscreve-se no que Pierre Dominicé (2002, p.104) define como biografia educativa *“A nossa abordagem biográfica, tem como especificidade situar a investigação no lugar da formação, por outra palavras, provocar uma reflexão a partir da qual o valor formador permitisse à nossa investigação de progredir”* e C. Josso(1991) reconhece como “biografia formativa”, pressupondo que eu, enquanto sujeito, tenho de entender o sentido da auto - formação e perceber as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que vivi ao longo da vida, através da aprendizagem pela experiência.

A investigação-formação é um quadro teórico-metodológico no qual o sujeito da investigação é, simultaneamente, o seu objecto e o seu projecto. Para Josso *“conceito de experiência formadora implica, uma articulação conscientemente elaborada entre a sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência”*(C.Josso, 2002 p.35), colocando, desta forma, no sujeito o protagonismo e a responsabilidade da sua formação simultaneamente investigação. Com efeito, os cenários e contextos são descortinados através do relato do si, a partir de experiências individuais ou colectivas e a partir da singularidade de cada sujeito vivenciar os diferentes contextos, mas também nascem da dimensão sociocultural e psico-somática do sujeito. Para Josso (2002), aprender pela experiência possibilita ao sujeito, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida, entrar em contacto com lembranças, sentimentos e subjectividades. Assim sendo, este mergulho interior possibilitará ao sujeito tecer um sentido para a sua escrita, com base nas aprendizagens e experiências que ele escreve.

A questão da procura da identidade, que decorre dos relatos de formação, leva a pensar que, justamente, um dos desafios da formação é pôr em prática a criatividade no decurso de um processo de individuação. Neste paradigma existe um deslocamento epistemológico, muito interessante, relativamente ao sujeito, devido ao facto do relato autobiográfico permitir criar uma distância relativamente ao eu que se narra, como se o relato se tornasse um objecto exterior susceptível de ser interpretado pelo sujeito-actor do relato.

Para Josso (2002, p.29) as recordações-referências podem tornar-se experiências - formadoras, na medida em que o que foi apreendido *“serve daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do género, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida”*.

“Construir formando-se, formando-se construindo-se, produzir conhecimento para criar sentido, para criar conhecimento.” Eis, a este nível da temporalidade biográfica, *“os desafios, as dialécticas da formação”*(C.Josso, 2002, p.155).

Outra das especificidades de investigação-formação é que a pertinência dos saberes e dos conhecimentos advém da consciência de si, de um sujeito, entidade psicossomática interpelante do conhecimento das objectivações implicadas na investigação. A investigação-formação surge, assim, como um mediador através do qual é possível estar consciente da consciência co-presente em todas as nossas actividades. C.Josso (1991, p.129) explica que *“o quadro de uma investigação-formação é uma transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência que foi o sujeito das suas transformações; por outras palavras, a investigação-formação é uma metodologia de aproximação do sujeito consciencial, das dinâmicas do ser-no-mundo, das suas aprendizagens, das objectivações e valorizações que ele elaborou dentro de diferentes contextos que são/foram os seus”*. Note-se, também, que uma das maiores dificuldades da elaboração teórica dum processo de conhecimento reside no facto de se ter que estar atento ao processo de

elaboração do conhecimento, processo de elaboração este, que é em si mesmo, um processo de aprendizagem o que significa dizer que o processo de elaboração do relato é em si uma oportunidade de formação. A atenção permanente que tenho consciência que devo ter, permite-me afinar as minhas observações e reflexões, sobre a dinâmica do processo. Concretamente, ao fazer um relato de vida tenho que estar atenta sobre os acontecimentos que me surgem e que considero significativos que alimentam o processo da produção de conhecimento. Assim, este quadro metodológico que fiz opção de utilizar no meu trabalho, desenvolve-se e implica o acesso à consciência da consciência, a partir da abordagem biográfica. No livro de C. Josso, *Caminhar para si*, formação é entendida como uma caminhada que, não negligenciando a importância das dimensões informativas e técnicas, as subordina, porém, à pessoa do formador, enquanto ser pensante, sensível, que convoca e acolhe sentimentos e emoções, com repercussões na vida e que apela, de igual modo, para a consciência do lugar que a consciência ocupa em todas estas actividades, nomeadamente a que se encontra em estudo - a minha transformação da postura enquanto docente.

Investigação-formação é uma investigação intelectual, mas sobretudo, existencial, uma investigação implicada do investigador na qual se desvendam tomadas de consciência do si, uma actividade transformadora do investigador ao mesmo tempo sujeito aprendente, no caso desta investigação, de uma Professora Formadora/Formanda numa busca do si, inevitavelmente do nós, num plano quer pessoal quer social e profissional.

2.2. Da elaboração do relato

A feitura do relato teve como objectivo produzir um material de pesquisa que me permitisse responder à questão de investigação deste trabalho de Mestrado, que é averiguar de que forma o

meu processo de transformação pessoal no contacto com a Psicopedagogia Perceptiva afectou e transformou a minha postura de docente. Esse material, construído a partir da minha própria experiência, teve a exigência de ser o mais completo possível em ordem a permitir-me responder à questão de investigação.

O objectivo da primeira parte é a reconstituição do meu percurso profissional, interrogando a pessoa que foi professora, desde o início da minha carreira até à formação em Psicopedagogia Perceptiva. Assim, visitei a minha carreira docente questionando em simultâneo a pessoa e a professora pois, tal como Nóvoa, (2000, p.15) citando Jennifer Nias (1991) refere “ *O professor é a pessoa e a pessoa é o professor*” sublinhando a impossibilidade, também por mim assumida, de relatar o meu percurso profissional desarticuladamente do meu percurso identitário. A fim de proceder a esta reconstituição guiei-me pela pergunta - como é que se desenrolou a minha actividade profissional antes do encontro com a Psicopedagogia? Identifiquei, ainda, os principais momentos desse longo percurso de 30 anos.

A segunda parte tem como objectivo responder à questão – qual foi o meu processo de transformação pessoal durante e após a formação Psicopedagogia Perceptiva? Nesta parte do relato visitei um Diário de Bordo construído entre 2007 e 2009 a partir das Introspecções Sensoriais seguidas de movimento gestual, no decurso da formação em Psicopedagogia Perceptiva na Pós-Graduação em “Pedagogia, Terapia e Criatividade do Ser” e como mestranda de Psicopedagogia Perceptiva, no qual ia recolhendo as minhas sensações, emoções e reflexões. No contexto metodológico do meu trabalho as transcrições do meu Diário de Bordo servem para ilustrar entendimentos de novo almejados no acto da escrita e que reclamavam por serem postos em movimento, na dinâmica processual da elaboração do relato. Note-se, porém, que parte deste material do Diário de Bordo ao qual recorro havia sido realizado, antes mesmo, de ter decidido elaborar a presente investigação.

A terceira parte tem como centro a pergunta – Que transformações na minha postura de docente identifico eu, na sequência da formação em Psicopedagogia Perceptiva?

Devido à extensão do relato fiz a opção de o colocar em anexo, sublinhando, contudo, que é indissociável da compreensão do corpo da tese. Sugere-se, por isso, que a leitura do relato seja feita, ou antes, ou em simultâneo com a sua categorização e movimento interpretativo.

2.2.1. Dinâmica da escrita do Relato de Investigação Pessoal e Profissional

O meu percurso pessoal e profissional, forneceu-me, pois, material sólido, diversificado e completo que me permitiu a construção do objecto a investigar.

Enquanto investigadora e praticante do Sensível estive à partida implicada na construção do terreno da minha pesquisa. Esse terreno, construído por mim plasmou-se no relato de investigação.

Um relato de vida é, desde logo, convocar recordações e objectivá-las em palavras, surgem, então, algumas questões prévias.

1– Apercebo-me de como sentimentos, representações, crenças, medos agem na valorização implícita à selecção de um acontecimento?

3 – Consigo identificar as resistências que se presentificam na feitura de um relato?

A metodologia adoptada para a realização do presente relato assentou na mobilização introspectiva inerente ao paradigma do Sensível e tal como é proposta pela Psicopedagogia Perceptiva. Com efeito, o acto da escrita do relato foi sempre antecedido de Introspecção Sensorial, por vezes seguida de Movimento gestual, que me colocou em relação com o Sensível. Recordo mais uma vez a noção de ‘corpo biográfico’ de C.Josso, de um corpo que percepcionado se “põe a falar” que me faculta uma presença completa a mim e ao momento do

acto da escrita, bem como à intenção convocada para escrever. A orientação intencional e atencional em contacto com a subjectividade corporal, obtida na relação com o Sensível, propiciava a emergência de factos, situações, acontecimentos provenientes de uma actividade pré-reflexiva - *do modo do sentir* - que não está subordinado e não tem como ponto de partida a demanda cognitiva ou não a utiliza em exclusividade. É que, de facto, na utilização do modo do Sensível eu não convoco, nem selecciono acontecimentos, eles chegam-me, oferecem-se. A escrita ia-se, assim, desenhando na relação com os acontecimentos desvendados nos processos introspectivos. Direi que o sentido do que escrevia, convocava-me na imediatez do acto de escrever, e não o inverso. Foi um deixar-me reflectir através do significado sentido que despontava da relação com o Sensível. Neste exercício de escrita as coisas iam-se dando subjectivamente segundo uma orientação e um ritmo espontâneo como se a experiência subjectiva escolhesse, ela própria, o seu trajecto. Convocava memórias e formulava perguntas prévias mas, a forma como elas se presentificavam no momento da escrita tinham um carácter espontâneo que não raro me surpreendia, e apontava trilhos que à partida não previra e que me levavam, no acto da escrita, a outras e outras descobertas. E. Berger na tese de Doutoramento (2009, p. 253) refere-se a uma escrita autónoma na qual *“no seu exercício as coisas se dão subjectivamente de acordo com uma orientação, um ritmo que parecem espontâneos, como se a experiência subjectiva escolhesse o seu trajecto para se mostrar”* e acrescenta que teve acesso a lugares de experiência aos quais não teria jamais pensado ir por sua iniciativa. Esta capacidade em seguir o movimento da escrita é uma capacidade que tem a ver com o gesto interior de aceder a uma tomada de consciência que me conduz à liberdade de me deixar escrever, não obstante, a escrita tenha como ponto de partida uma questão prévia e siga, no fundo, uma orientação que eu lhe imprimo conscientemente. Com efeito, no momento da me colocar na situação de escrever, rapidamente me apercebia da imensidão de informações que aforavam à minha consciência, que

nunca à priori imaginária, colocando-me a questão por onde começar ou quais os aspectos mais impregnantes desta paisagem, cônica das mil possibilidades para orientar a minha descrição. “*Descrever é antes de mais, seguir um movimento*” como diz E. Berger, viabilizando a sua emergência sem a censurar ou reprimir. O acto de descrever é em si um acto exigente que pressupõe um rigor e pede condições específicas: desde logo, condições de um paroxismo perceptivo que aceda à existência da experiência do Sensível e que permitam o estabelecimento duma qualidade na abordagem do Eu e da minha experiência através duma escuta e duma observação das manifestações da minha interioridade corporal e em seguida “*uma arte de seguir a si próprio no seio do movimento da escrita*” (ibid, p.257). Esta noção de auto-orientação que, como sublinha E. Berger, não é contraditória com o facto de seguir o movimento da escrita que é, de facto, prioritariamente a respeitar. Este sentimento de me auto-orientar no decurso do acto da escrita era um acto interior e induzia-me a uma espécie de dissociação em mim – eu perante meu universo experiencial escolhendo o trilho que naquele momento me surgia mais iluminado ou mais insistente e que, curiosamente, em geral, era o primeiro; eu produtora e investigadora da minha experiência, criando-a em simultâneo que a observo, a significo e a utilizo, conscientemente, tendo em conta a análise a integrar posteriormente na presente dissertação.

A minha experiência no decurso das sessões de escrita antecedidas de Introspecção, era rica variada, e surpreendente, acontecendo frequentemente que este movimento era acompanhado de imagens, cores e odores, memórias e entendimentos que conduziam a tomadas de consciência sobre a minha caminhada pela vida e que surgiam como uma feição analítica. Destaco, com efeito, a feição meta-analítica do relato de investigação como uma característica pessoal. Acontecia que ao colocar-me uma questão no decurso do acto Introspectivo surgiam-me não só, a fotografia dos acontecimentos, como também a análise e a interpretação dos mesmos,

sobre a forma de um discernimento claro e lúcido, de cariz analítico. Reconheço, portanto, que o meu relato contém uma feição descritiva e também interpretativa. Por outro lado, na imediatez do acto de escrever impunham-se tomadas de consciência impulsionadoras de novas paisagens que reclamavam, elas também, por serem escritas.

Utilizei, também, a abordagem da auto-explicação referenciada por Eve Berger na tese de Doutoramento, formulando perguntas iniciais que funcionaram como o ponto de partida, os primeiros fios de uma teia que se ia tecendo e ligando a outros e outros fios que lhe davam uma textura e um volume. Uma auto-explicação que de acordo com P. Vermesch (2007, p.26) advém de uma escuta ao que aparece “ *Depois de ter introduzido a noção de fluxo e de vaga e ter demonstrado o que se deve privilegiar é o fluxo expressivo e claramente que o comportamento e o desenrolar duma auto-explicação se submete em boa parte à escuta e a noção do que aparece.*”

Procedi a uma reconstrução autobiográfica levada a cabo na primeira pessoa radical a partir de perguntas externas e prévias que me permitiriam responder ao meu projecto de investigação, contudo, ao longo do desenho da escrita e do que escrevera aconteciam novos questionamentos internos, como se o que escrevera entrasse em diálogo com o que ainda precisasse de ser escrito. O fluxo expressivo referenciado por Vermesch e, de acordo com a minha própria experiência, tem o seu desenrolar próprio em movimentos de vaga que secundava pela leitura em voz alta. É curioso é, que ao ouvir a minha voz, entoação, familiaridade e fluidez com o lido, o movimento da releitura voltava a questionar-me, a impelir-me para enveredar por novos e inusitados rumos. O relato sobre o qual assentará a minha investigação não foi, portanto, uma mera compilação de memórias, foi, sobretudo, um processo de descoberta - na feitura do relato apareceram relações inesperadas entre os factos e as pessoas que neles intervieram, nunca anteriormente vislumbradas, captei coincidências, conexões e entendimentos insuspeitos. Direi como

J.M.Rugirá (2006, p.7) que com a elaboração do relato *“fui levada a reactualizar a minha vida no presente e a aceder um conhecimento da imediatez”* esclarecendo que *“... o trabalho sobre a relação ao corpo, permitiu-me aceder a um conhecimento corporizado imediato de natureza diferente”*. Tal é a característica do meu relato de investigação pessoal e profissional. Uma vez que partiu sempre de uma mobilização introspectiva e de uma relação corporal, acedi a um tipo de ‘conhecimento corporizado’, inédito, que ao tornar-se consciente me transformava. Na sequência deste projecto de investigação, surgiu, assim, um relato de investigação, com características e pontos de partida e características diversas: ora mais descritivo, ora, frequentemente, interpretativo. A utilização do Diário, na segunda parte do relato, correspondeu ao impulso de ilustrar entendimentos já aflorados e escritos em Introspecções anteriores e registados nesse diário do meu processo. O que aconteceu foi que esse material pré-existente se impunha em função dos novos (re)entendimentos do vivido pelo Sensível, um convite para os pôr em movimento dentro de mim e ao fazê-lo continuar o movimento da escrita-corpo, leitura-corpo (ou corpo-escrita, corpo-leitura) e que se integraram completamente no relato.

Do ponto de vista pessoal, a construção do relato foi um movimento de percepção do si, ou melhor, de uma multidão de ‘sis’, de formação, transformação e de auto-regulação. Numerosas vezes lido, o relato entrou na minha vida, num processo verdadeiramente autopoietico - autora da minha vida assim visitada, autora da experiência da escrita, autora do sentido que dela extraio, enfim escultora de mim. Ao escrevê-lo enfrentei as montanhas da minha existência e ousei escalá-las, assumindo-as e ultrapassando-as. Senti o relato como um ‘organismo vivo’ que me vivificava. Sentia-lhe a pulsação e a vibração que a sua feitura ia criando em mim.

A realização do relato aconteceu durante um alargado período de 1 ano, 2009, no qual me dediquei inteiramente à sua escrita. Criei no meu quotidiano, um espaço-tempo, de cerca de 1 hora, habitualmente ao final do dia, quando depois do carrossel das actividades diárias familiares

e profissionais, me dava um tempo de encontro comigo, através das Introspecções Sensoriais. Aí, nesse tempo suave do assentar, do poisar, eu deixava-me responder às três questões, eixos orientadores do meu relato. Note-se que este exercício diário não significava, contudo, que se materializasse, efectivamente, numa produção escrita, certo é, que o seu movimento continuava – ‘escrevia’ mesmo quando não escrevia, porque o movimento da escrita estava lá, às vezes a solicitar-me uma pausa ou, até recuo, para ganhar distância que me permitisse ver mais além e mais fundo dentro de mim.

Nesta dinâmica foi-se tecendo o relato, qual manta em que cada fio utilizado a tecia e lhe conferia o multicolor e... aparecia outro e outro fio, fios esses que se cruzaram numa textura e espessura na qual eu ia cabendo, ou me sentia contida. Conhecia a ponta do novelo que puxava, mas desconhecia o seu desenrolar, o desenrolar da escrita, que me desenrolava a mim também...O relato, uma vez terminado, continuou o seu movimento de ressonância, permanecendo como o terreno de pesquisa no qual trabalhei, reescrito a cada leitura, redesenhado na multiplicidade dos meus olhares e dos meus sentires.

TERCEIRA PARTE

Análise – Categorical e Fenomenológica do Relato de Investigação

Capítulo 1- Leitura classificatória e categorização emergente do relato de investigação pessoal e profissional

1. Apresentação do Capítulo

O relato de investigação pessoal e profissional constituiu o terreno da minha pesquisa sobre o qual me apoiei e analisei para responder à questão que me propus trabalhar. A partir deste relato detalhado e completo da minha experiência foi-se desvendando o movimento de transformação pessoal e profissional. É chegado, pois, o momento de organizar “ *de identificar, revelar, nomear, resumir, tematizar, quase linha a linha, o propósito desenvolvido no interior do corpus sobre o qual a análise se incide.*” (Paillé, 1994, p. 154).

Autora que fui do meu relato, confesso que, uma vez materializado e disponível para que o trabalhe, me surpreendeu pela diversidade, riqueza e abrangência da informação. Reconheço, entretanto, que o material descritivo que produzi, posto que orientado por perguntas precisas, é contudo, disperso, profuso e a solicitar uma organização. É o que, aqui, se encontra feito. Também, este tempo de análise e categorização permitiu-me um aprofundamento e uma apropriação deste material do qual foi emergindo um sentido existencial que no acto da realização não vislumbrara. Esta é, com efeito, uma das características da minha investigação – tanto o momento de construção do material de pesquisa, como o momento da sua análise foram oportunidades de me reapropriar da minha experiência, de lhe dar um retorno reflexivo e, assim, permitir a emergência de um sentido mais profundo sobre os movimentos de transformação pessoal e profissional.

A partir da leitura do meu relato de investigação recorta-se a existência de duas grandes temporalidades: a primeira, que concerne à descrição da minha experiência pessoal e profissional **antes** do contacto com a Psicopedagogia Perceptiva (1975/76- 2006/07), outra, **durante e depois** do contacto com a Psicopedagogia Perceptiva (2006/07-2009/10). Esta secção é constituída por um capítulo único com dois subcapítulos. Do primeiro, constam os três quadros de classificação que acolheram a reconstituição da minha experiência pessoal e profissional **antes** da formação em Psicopedagogia Perceptiva. Por se tratar de um longo período de trinta anos e a fim de operacionalizar a categorização do relato optei por recortar três momentos para os quais construí três quadros:

- Quadro I - A experiência dos primeiros anos da carreira até ao estágio pedagógico (1975/76 – 1979/80)
- Quadro II - A experiência do estágio pedagógico (1980-82);
- Quadro III - A experiência da efectivação (1983/84 -2006/2007).

A partir desta categorização neste enquadramento temporal destaquei quatro subcategorias que me surgiram como aglutinadores das três fases temporais: 1- Postura perante os três momentos temporais; 2- postura relacional perante os colegas; 3- postura relacional relativamente os alunos; 4- postura perante a prática docente. Elaborei, ainda, uma tabela (Tabela I) que me permite uma rápida visão transversal e comparativa dos três períodos.

Do segundo subcapítulo, constam os quadros que acolheram os dados relativos ao meu processo de transformação **durante e depois** da formação em Psicopedagogia. (2006/07-2009/10)

- Quadro I- Transformação na relação com o corpo;
- Quadro II- Transformação da relação com o silêncio;
- Quadro III- Transformação pessoal na relação com o corpo sensível;

- Quadro IV- Transformação profissional.

3.1 Análise Categorical e Fenomenológica da Reconstituição da Experiência Pessoal e Profissional antes do Encontro com a Psicopedagogia Perceptiva

Fiz a opção de colocar na minha dissertação os quadros de categorização pois, eles parecem-me participar plenamente na compreensão do meu próprio processo. O leitor, graças a esta redução de dados, compreenderá melhor a trama do meu relato, bem como o meu esforço de munir esta investigação de uma organização e coerência.

Quadro 1

Reconstituição da Experiência Pessoal e Profissional do início da carreira até à realização do estágio Pedagógico. (1975/76 – 1979/80)	
Postura face ao início da carreira	<p><u>I- Desejo de autonomia financeira relativamente à família nuclear, baseado num sentimento de não pertença e incompreensão perante o gosto pela criatividade.</u> 11-13] Lancei-me nesse concurso com o objectivo de arranjar um emprego que me permitisse um sustento financeiro, condição para me autonomizar relativamente à família-base. 17-19] À época possuía interesses e motivações que esbarravam com a incompreensão dos meus Pais suscitando zonas de conflito importantes e que se me afiguravam inultrapassáveis.</p> <p><u>II- Incapacidade de significar a minha existência e o meu lugar no núcleo familiar.</u> 19-23] Sentia-me diferente, como que portadora de uma espécie de ‘maleita’ que me diferenciava do núcleo familiar e lastimava-o, e não via outra saída senão sair de casa. Lembro-me de não conseguir significar a minha existência: por um lado sentia culpa de provocar um mau estar na família, por outro, não conseguia ser diferente. Apetecia-me pedir desculpa por “ser assim”, um “assim” que não lograva entendimento no seio da minha família.</p> <p><u>III- Desejo reactivo de autonomia e liberdade de carácter revolucionário.</u></p>

	<p>43-46] Entretanto, naquela altura, reactivamente, germinava dentro de mim um desejo de autonomia e liberdade, com a cor da rebeldia revolucionária que me permitisse expressar essa vertente tão essencial na minha vida – a criatividade - muito embora me entristecesse e penalizasse o mal-estar que causava.</p> <p><u>IV- O início da carreira – Uma odisseia não alicerçada numa opção num período de profunda transformação existencial.</u></p> <p>7-11] O início da carreira docente não foi uma opção alicerçada numa escolha profissional reflectida e consciente. Simplesmente aconteceu, como consequência de um concurso levado a cabo pelo Ministério da Educação, no ano de 1976, que aceitava para o ingresso na carreira, alunos com o 2º ano da Faculdade completo ou que tivessem seis cadeiras concluídas.</p> <p>49-52] Uma Odisseia. A aventura de uma jovem aspirante à autonomia e que ingressa na esfera socioprofissional, mercê de um circunstancialismo não fundamentado numa decisão interior, num período tão conturbado como decisivo da sua vida.</p> <p><u>V- Uma experiência-formadora, ou uma experiência referência no contexto de um vendaval existencial.</u></p> <p>72-77] O início da actividade docente coincidiu, portanto, com um período de profunda transformação na minha vida pessoal: um turbilhão, um vendaval existencial empurrara-me para a experiência de ser professora. Considero-a enquadrada no conceito de experiência-formadora, ou experiência-referência de C. Josso, no sentido em que foi, efectivamente, um marco no meu percurso pessoal e profissional, até pelas consequências que dela advieram.</p>
<p>Postura relacional relativamente aos colegas</p>	<p><u>I- Fortes vínculos afectivos e abertura à experiência.</u></p> <p>80-82-]Dos colegas destes primeiros tempos, permanecem igualmente fortes amizades, deles tenho comigo, ainda hoje, algumas orientações preciosas que me iam sendo transmitidas na hora do “cafezinho”, no incontornável Café do Gato Preto.</p> <p><u>II- Insegurança pela discrepância entre o meu nível etário e o dos meus colegas.</u></p> <p>87-91]Recordo o primeiro dia de aulas, a escolha de uma indumentária que me fizesse parecer mais velha, de uns sapatos que substituíssem condignamente os ténis, uma ida ao cabeleireiro com o objectivo de criar uma imagem de professora, todas as inseguranças inerentes ao facto de partilhar a sala de professores com pessoas de um nível etário tão diferente do meu.</p>
<p>Postura relacional relativamente aos alunos</p>	<p><u>I- Expectativas Ingénuas - Cumplicidade, Companheirismo, Trabalho em Equipe.</u></p> <p>115-118] Lancei-me, então, na carreira movida justamente por esta vontade de partilhar algo com</p>

	<p>jovens tão jovens como eu: mistura de um sentimento de companheirismo e de um sentimento de cumplicidade motivado pelo conhecimento das problemáticas de jovens tão próximos da minha realidade etária.</p> <p>120-123]Sendo que, a minha formação académica é na área de História, fui colocada a dar aulas de Filosofia e Introdução à Política e, portanto, a minha postura relacional com os alunos era “ eu estudo com vocês, eu trabalho com vocês”, facto que acentuava ainda mais o companheirismo e o trabalho em equipe com os alunos.</p> <p><u>II- Identificação com alunos.</u></p> <p>118-119]Não me eram estranhos os comportamentos desses meus alunos, a mim que aluna era!</p>
<p>Postura perante a prática docente</p>	<p><u>I- Mimetismo Pedagógico</u></p> <p>125-130] Nestes primeiros tempos a minha actuação enquanto docente seguia, basicamente dois rumos: Primeiramente, a rejeição de práticas que, enquanto aluna, havia considerado erradas ou ineficazes; em segundo lugar a imitação das práticas que haviam constituído experiências positivas. Quer dizer que a forma como eu me tinha formado era o eixo da minha formação docente à altura e sobre ela assentava a minha prática docente, mimetismo pedagógico relativamente à minha experiência de aluna.</p> <p><u>II- Impreparação Pedagógica</u></p> <p>102-104]Não possuía preparação pedagógica, nem outro qualquer conhecimento devidamente sistematizado, nada sabia sobre metodologias ou técnicas de ensino/aprendizagem.</p> <p><u>III- Entusiasmo, alegria e disponibilidade à experiência</u></p> <p>97-102]Nesses primeiros anos a formação assentou, sobretudo, numa curiosidade, numa inquietação indagadora, uma inclinação para compreender as situações educativas que iam surgindo, uma procura de esclarecimento, sinal de atenção ao que me rodeava na escola. Todas as tarefas que executava eram movidas pelo entusiasmo, pela abertura à experiência, pelo encantamento por uma carreira, que à posteriori constatei ter uma grande ressonância com a minha identidade.</p>

Quadro II

Reconstituição da Experiência Pessoal e Profissional no estágio Pedagógico(1980/81 – 1981/82)	
<p>Postura face ao Estágio Pedagógico</p>	<p><u>I- Imaturidade perante o vínculo à Profissão</u> 177-185] Pela primeira vez me confrontava com a perspectiva de me ir tornar Professora a “sério”. Este facto provocou-me na altura uma reacção de ansiedade e nervosismo que fez ceder a espontaneidade e alegria iniciais. A responsabilidade de estar a fazer um estágio, a ideia da profissionalização encontrou em mim um terreno de imaturidade que pouco a pouco fizeram sucumbir o entusiasmo característico do início da carreira. Havia na ideia de estar a fazer um estágio Pedagógico, qualquer coisa de definitivo e vinculador. Iria torna-me professora para toda a vida e esta ideia era pesada e limitativa. Escolher ser professora era antes de mais eliminar outras possibilidades e assumir um caminho.</p> <p><u>II- Sentimento que me era solicitado muito e oferecido pouco - Dúvidas e angústias, Insegurança face à situação do estágio.</u> 183-189] Foi-me solicitado à partida o meu Plano individual de trabalho que devia incidir sobre três áreas: Sistema Educativo, Área Escola e Turma. Esta tarefa afigurava-se-me ciclópica, gigantesca para as minhas reais possibilidades na altura e, por isso, geradora de dúvidas e angústias. Sentia que me era solicitado muito e me era oferecido pouco, por outras palavras, sentia que estava a fazer um estágio que mais um espaço de aprendizagem e experimentação, era, sobretudo um lugar em que teria que demonstrar conhecimentos que não tinha e tomar opções que não conseguia.</p> <p><u>III- Dificuldade de assumir o que desconhecia e imaturidade perante a perspectiva da avaliação.</u> 203-2110] Assustava-me estar a ser avaliada, assustava-me ter de assumir as minhas ‘ignorâncias’ perante um grupo de pessoas mais velhas e mais experientes do que eu. Nada disto conseguia partilhar - ali, naquele espaço-tempo de profissionalização, era suposto trabalhar imenso, adquirir imensos conhecimentos e exibi-los em aulas assistidas, muitíssimo bem planeadas, estruturadas, organizadas e eficientes, julgava eu, e isso vulnerabilizava-me imenso porque não vislumbrava qualquer possibilidade de corresponder ao que o sistema me pedia.</p>
<p>Postura relacional relativamente aos colegas</p>	<p><u>I- Imaturidade relacional – Comportamento Reactivo, Insegurança.</u></p>

	<p>197-200] Reactivamente, respondia a este ambiente com uma falsa segurança e não raros comportamentos agressivos ou pelo menos excessivos, que geraram situações de conflitos e tensões desnecessárias, mas reveladoras dessa imaturidade e fragilidade interior.</p> <p><u>II- Medos e ausência de autenticidade relacional.</u> 222-227]Relacionei-me com imensa dificuldade com as fragilidades que o estágio me desnudava, tentando encapotá-las com uma atitude pouco autêntica de quem pretensamente está seguro de si e dos seus conhecimentos e os evidencia aos pares, quando, na realidade, apenas temia vir a ter uma nota que me colocasse numa zona afastada do núcleo familiar que tão precocemente abandonara e do qual tão vivamente me tentava aproximar.</p> <p><u>III- Rupturas Relacionais.</u> 230-237] Essa verdade, tão bem escondida de todos o que interagiram comigo e de mim própria, vestira a cor do medo e da agressão que acabaram por gerar uma ruptura relacional quer com o Orientador quer com a maioria dos restantes colegas estagiários. Esta ruptura foi um nó denso e pesado que carreguei durante um longo período da minha vida profissional e pessoal, e que demorei anos a desatar. A sua existência era uma ferida aberta, que me chamava a atenção para a importância da autenticidade relacional que mais tarde resgatei no decurso do itinerário com a Psicopedagogia Perceptiva</p>
<p>Postura relacional relativamente aos alunos</p>	<p><u>I- Insegurança, Medo de falhar.</u> 220-222] O contacto com os alunos em sala de aula, de que tanto gostara, estava vestido daquela ameaça de um dia ir ser assistida e de poder falhar a planificação previamente apresentada ao Orientador.</p>
<p>Postura perante a prática docente</p>	<p><u>I- Desenvolvimento de técnicas pedagógicas – Planificação do trabalho de acordo com a pedagogia por Objectivos de Bloom.</u> 244-250]Ao longo do estágio, fui, contudo, desenvolvendo competências que me permitiam uma planificação do trabalho mais amadurecida. Refiro-me à selecção de conteúdos a transmitir, à selecção de materiais didácticos a utilizar, à definição de estratégias e actividades a desenvolver. A preparação cuidada de aula era um dos objectivos deste modelo de formação. Porém a preparação para a imprevisibilidade, ou para a gestão da imediatez, para a resolução de situações relacionais inerentes às vivências dos alunos não obtinham qualquer interesse.</p>

Quadro III

Reconstituição da Experiência Pessoal e Profissional depois da efectivação (1983/84-2006/2007)	
Postura relacional perante a efectivação e a estabilização Profissional	<p><u>I- Estabilidade pessoal e profissional - compra de casa próximo da família nuclear e Maternidade.</u> 272-274] A minha vida profissional e pessoal solicitavam-me uma estabilização. Comprei casa no local da escola, nasceram as minhas duas filhas e a vida parecia tomar o rumo da responsabilidade.</p> <p><u>II- Profundo desejo: “Eu vou mudar a escola”</u> 464-467] Contudo, a característica mais marcante e que sublinho desta fase era o profundo e sentido desejo “eu vou mudar a escola”. No íntimo acreditava que só numa escola humanizada que partisse da aceitação e compreensão do Ser humano, se poderia ensinar e aprender.</p>
Postura relacional relativamente aos colegas	<p><u>I- Não Assunção, Evitamento do Conflito, Autenticidade relacional secundada.</u> 328-330] Contudo, a autenticidade relacional com os actores semelhantes às que atravessara no estágio. A autenticidade da escola era por mim conscientemente e deliberadamente secundada, em prol de não viver mais situações semelhantes as que atravessara no estágio.</p> <p><u>II- Cansaço, Tensão e Solidão – Um sentimento “Ninguém me compreende”.</u> 330-336] Nesta fase houve numerosas situações em que me senti só, e numerosas vezes senti-me tensa e cansada. 332-340] Doía-me não conseguir comunicar abertamente, doía-me, tantas vezes, ter de vestir ‘roupagens’ que não me serviam e doía-me, finalmente, a minha não assunção. Transportava o sentimento do “ninguém me compreende” padrão que atravessou a minha vida desde sempre, e que em tantas ocasiões me haviam impulsionado a fugas de mim própria.</p>
Postura relacional relativamente aos alunos	<p><u>I - Extensão da Maternidade para a postura face aos alunos</u> 288-295] A maternidade reflectiu-se, também, na abordagem relacional com os alunos. Também com eles me tornei mais maternal como se fossem extensões da experiência que estava a viver familiarmente.</p> <p>Acompanhar as diversas fases do crescimento das minhas filhas: a entrada para a escola, as suas amizades, as reivindicações da adolescência, doenças, os momentos de sucesso e felicidade, os de crise, os namoros e (des)namoros, proporcionou-me também uma compreensão mais profunda dos jovens e das suas questões. A experiência da</p>

	<p>maternidade amaciava o meu olhar e o meu estar com os alunos.</p> <p><u>II- Valorização da singularidade do aluno em especial no espaço do teatro</u> 407-409] Neste espaço ia concretizando a aprendizagem a partir da singularidade de cada aluno, ali ia pondo em prática as minhas convicções sobre o ensinar/ aprender</p>
<p>Postura face à prática docente</p>	<p><u>I- Ensaio de novas experiências</u> 296-299] A escola era nova e motivava-me a novas experiências. No ano da sua abertura e meu primeiro ano de Professora efectiva criei um grupo de teatro no qual ensaiava experiências pedagógicas novas, estratégia, talvez, para compensar uma certa inflexibilidade que transportara do estágio</p> <p><u>II- Conceção construtivista da aprendizagem na qual o aluno é protagonista da sua aprendizagem</u> 315-321] Também nas actividades de planificação curricular tentava, sempre, abrir o espaço da possibilidade para que o aluno se tornasse protagonista do seu processo de aprendizagem. Valorizava a ideia construtivista da aprendizagem na qual o aluno constrói o seu conhecimento. Desenvolvi como instrumento pedagógico a realização de diários de bordo, que continham sínteses pessoais do que os alunos haviam integrado no decurso da sua aprendizagem, bem como trabalhos de grupo e os projectos de aprendizagem dos alunos.</p> <p><u>III- Indisciplina e Desmotivação - focos de interesse</u> 389-390] A indisciplina e a desmotivação, grandes obstáculos ao movimento do ensinar/aprender constituíram a partir de então objectos da minha atenção e estudo.</p> <p><u>IV- Prática dicotomizada- entre o desejo de um fazer diferente criativo e a rotina</u> 453-460] Quer isto dizer que, nesta fase, distingo dois espaços com abordagens pedagógicas diferenciadas: por um lado a sala de aula onde a eficácia testada de uma rotina pedagógico-didáctica, o sentir do grupo disciplinar a que pertencia, e a cultura da escola em que estava inserida, não me encorajava à experimentação de novas práticas tanto como eu teria desejado, e conseqüentemente enveredava, muitas vezes, pelo campo rotineiro do que considerava seguro e, por outro, o espaço do teatro no qual ensaiava 'inovações', perfumadas pela alegria e criatividade, eixos fundamentais da minha existência.</p>

Finda esta categorização considere útil elaborar uma tabela única na qual se pudessem visualizar, horizontalmente, os três períodos. Esta permitiu-me ter uma síntese dos três quadros anteriores, facilitando-me uma visão de conjunto e evolutiva da minha experiência **antes** da formação em Psicopedagogia Perceptiva.

Tabela 1

Tabela comparativa da Reconstituição da experiência Pessoal e Profissional <u>antes</u> do encontro com a Psicopedagogia Perceptiva.			
	Do início da carreira até à realização do estágio Pedagógico. (1975/76 – 1979/80)	Estágio Pedagógico(1980/81 – 1981/82)	Depois da efectivação (1983/84-2006/2007)
Postura face a cada um dos momentos da Profissão	I- Desejo de autonomia relativamente à família, baseada num sentimento de não pertença e incompreensão familiar perante o gosto pela criatividade. II- O início da carreira – Uma odisseia não alicerçada numa opção num período de profunda transformação existencial III- Uma experiência-formadora, ou uma experiência referência no contexto de um vendaval existencial.	I- Imaturidade perante o vínculo à Profissão. II- Sentimento que me era solicitado muito e oferecido pouco - Dúvidas e angústias, Insegurança face à situação do estágio. III- Dificuldade de assumir o que desconhecia e imaturidade perante a perspectiva da avaliação.	I- Estabilidade pessoal e profissional - compra de casa próximo da família nuclear e Maternidade. II- Desejo de “eu vou mudar a escola”
Postura relacional relativamente aos colegas aos colegas	I- Entusiasmo, Curiosidade, Disponibilidade e abertura à experiência. II- Insegurança pela discrepância entre o meu nível etário e o dos meus colegas. III- Fortes vínculos Afectivos.	I- Comportamento Reactivo, Insegurança Imaturidade relacional . II- Medos e ausência de autenticidade relacional. III- Rupturas Relacionais.	I- Não Assunção, Evitamento do Conflito, Autenticidade relacional secundada. II - Cansaço, Tensão e Solidão – Um sentimento “Ninguém me compreende”.
Postura relacional relativamente aos alunos	I- Expectativas Ingénuas - Cumplicidade, Companheirismo, Trabalho em Equipe. II- Identificação com alunos.	I- Da alegria e entusiasmo iniciais à tristeza e ao clima de tensão. II- Insegurança, Medo de falhar.	I- Extensão da Maternidade para a postura face aos alunos.
Postura perante a prática	I- Mimetismo Pedagógico. II- Impreparação Pedagógica.	I- Desenvolvimento de técnicas pedagógicas – Planificação do trabalho de	I- Ensaio de novas experiências II- Concepção

docente		acordo com a pedagogia por Objectivos de Bloom.	construtivista na qual o aluno é protagonista da sua aprendizagem. III- Dicotomia de abordagem pedagógica no espaço curricular e extra-curricular
---------	--	---	--

3.2 Análise Categorical e Fenomenológica do movimento de transformação pessoal e profissional durante e após a formação em Psicopedagogia Perceptiva

Este subcapítulo contém os quadros que acolheram os dados do relato que concernem ao processo de transformação pessoal e profissional durante e após o encontro com a Psicopedagogia Perceptiva. Note-se, entretanto, que este processo, iniciado com o contacto com a Psicopedagogia Perceptiva, é algo que está em movimento, em circulação, um contínuo que não findou, nem se esgotou no momento da formação, nem no momento da escrita e, pelo contrário, está em curso, que se encontra presente nos vários momentos de construção desta dissertação e que segue inexoravelmente o curso da própria vida.

Da leitura do relato sobre esta matéria pude verificar que as tomadas de consciência que iam aflorando, bem como as transformações de que me ia apercebendo, resultavam de um conhecimento por contraste, implicando este facto, a necessidade de uma categorização relativamente a um período antes e a outro durante e depois da formação em Psicopedagogia Perceptiva.

É claro que na formação em Psicopedagogia a relação com o corpo ocupa o primeiro lugar e que a minha transformação pessoal convoca a transformação da relação com o corpo: neste sentido a

primeira grelha (Quadro I) acolherá os dados relativos a esse processo. Posteriormente criei outra grelha na qual inscrevi os dados relativos à relação com o silêncio (Quadro II). A terceira e quarta grelha (Quadro III e IV) contêm os dados relativos à transformação pessoal e profissional respectivamente.

Quadro I

Movimento de Transformação Pessoal <u>durante e depois</u> da formação em Psicopedagogia Perceptiva	
Antes	Durante e Depois
Relação com o corpo	
<p><u>I- Impercepção corporal- Um veículo funcional.</u> 583-585] Concebia o meu corpo como um espaço que me permitia um desempenho, como um veículo funcional para a realização do dia-a-dia. Tinha do corpo uma noção de funcionalidade eficiente ou não, dependendo do estado de saúde em que me encontrava.</p> <p><u>II- Um corpo que contactava através da perspectiva doença.</u> 586-588] Contactava o corpo, quase sempre, através da doença, minha e dos familiares ou da dor física, temia os tratamentos e os médicos (curiosamente os meus pais eram Farmacêuticos e as minhas duas filhas são Médicas).</p> <p><u>III- Um corpo biológico, funcional e social que não merecia atenção especial em épocas de saúde</u> 588-591] Quando no usufruto de uma saúde normal, o corpo era esquecido e a minha imagem corporal, senão completamente satisfatória, não me causava entraves de maior no relacionamento comigo e com os outros, não merecendo atenção e dedicação que ultrapassassem o domínio do biológico, funcional e social.</p>	<p><u>I- Um corpo que me permite a experiência de mim, que desvenda a minha história na percepção íntima do movimento.</u> 628-631] Desde logo, maravilhei-me com um corpo que me permitia fazer a experiência de mim, e na medida que me ia apropriando dela, eu ia-me revelando – o que sinto sou eu! - a minha história! A minha história inscrita no meu corpo desvendada através da percepção íntima do movimento.</p> <p><u>II- Um corpo percorrido por um movimento que me presentifica e me afecta.</u> 645-646] um corpo percorrido por um movimento que me toca que me afecta – um lugar de auto-afectividade.</p> <p><u>III- Sentimento de unidade e mim e o meu corpo - Um corpo que eu sou.</u> 631-635] O mergulho profundo nesse corpo proporcionou-me um sentimento de unidade com ele e sem dificuldade eu pude, então, afirmar: ‘Eu sou o meu corpo!’ ou ‘eu sou o que se move dentro da matéria do meu corpo’, desfazendo, desta forma, a percepção da dualidade entre mim e o meu corpo, entre mim e o movimento. Era a aurora de um outro ‘estar a mim’!</p> <p><u>IV- Um corpo palco de aprendizagem, de tomadas de consciência que me ajudavam a significar o presente e a ressignificar o passado</u> 671-679] Assim, pude experienciar, o corpo como um lugar de aprendizagem, um palco da minha transformação, no sentido em que me ia desvendando significados e tomadas de consciência sobre a minha caminhada pela vida, que me</p>

	<p>revelava de zonas de fragilidade e potencialidade, que me desnudava, que me permitia uma significação do presente, a ressignificação e reatualização das vivências passadas, e isto através da percepção do percurso que o movimento ia desenhando e esculpindo na matéria do meu ser. e esculpindo na matéria do meu ser.</p> <p><u>VI- Um corpo que contém o milagre da vida.</u> 677-679] Toda uma viagem na qual cheguei, enfim, a um Corpo que encerra o milagre da vida que me percorre, sob a forma de uma essência movente disponível para ser contactada.</p> <p><u>VII- Um corpo que me revela lugares congelados, anestesiados, desabitados de dor e bloqueio:</u> 648-655] Um a um abriam-se ao meu entendimento diversos lugares: os ‘lugares-casulos’ esconderijos impercepcionados, onde congelara antigas dores; os ‘lugares-castelo’ para onde voara para me ausentar de mim, por ter dificuldade em me enraizar e aceitar a própria vida, o estar aqui; os ‘lugares-florestas’ emaranhados e pouco percorridos, obstáculos a uma visão clara e arejada de mim e do mundo. Percepcionei ainda dentro do meu corpo lugares-janelas que clareavam os anteriores e que me permitiam a pacífica sensação de estar, um estar com o sabor da simplicidade, da confiança, da aceitação, da gratidão.</p>
--	---

Quadro II

Movimento de Transformação Pessoal <u>durante e depois</u> da formação em Psicopedagogia	
Antes	Durante e Após
Relação com o silêncio	
<p><u>I- Silêncio deserto aprisionador</u> 798-800] De um “deserto aprisionador”, o silêncio revelou-se um lugar fértil e criador –silêncio criador.</p>	<p><u>I- Silêncio criador</u> 798-800] De um “deserto aprisionador”, o silêncio revelou-se um lugar fértil e criador –silêncio criador.</p> <p><u>II- Silêncio Corpóreo com volume e espessura</u> 794-796] Comecei a perceber a presença de um silêncio-volume-espessura. Num primeiro momento sentia um silêncio exterior circundante do corpo que este absorvia deixando-se impregnar.</p> <p><u>III- Qualidades associadas ao silêncio: estabilidade, envolvimento, suporte, apoio, equilíbrio, auto-afectividade, paz.</u> 797-798] Associado a este silêncio surgiam-me sensações de apoio, suporte, envolvimento, repouso, confiança, estabilidade, apaziguamento, equilíbrio.</p> <p><u>IV- Silêncio chão estruturante da confiança.</u> 829-831] Ao longo do meu itinerário pela</p>

	<p>Psicopedagogia Perceptiva, tenho vindo a contactar com várias dimensões do silêncio, todas elas desaguam nesta noção do silêncio como “ um chão estruturante da confiança”.</p> <p><u>V- Um Silêncio mãe da palavra</u> 802-805] Frequentemente depois de instalar o silêncio pelas Introspecções, saiam palavras e fui, então, aprendendo que há palavras que não ferem o silêncio, mas, pelo contrário, o animam e alimentam, senti, até, que o silêncio pode ser a mãe da palavra e ainda que há palavras que prolongam o silêncio.</p>
--	--

No terceiro Quadro inscrevi os dados recolhidos do relato que dizem respeito ao movimento da transformação pessoal. Ele aconteceu e está em curso a partir da visita a lugares existenciais que o Corpo Sensível me iam dando a conhecer, através de factos de conhecimento e posteriores tomadas de conhecimento, a partir de memórias, imagens, e entendimentos que ia logrando alcançar e que fui descrevendo ao longo do meu relato. Também, aqui, existiu o conhecimento por contraste, ou seja, constatava-me com um estar e com uma Presença diferente da de um momento anterior o que me levou a destrinçar duas paisagens temporais - uma antes e outra durante e após a formação.

Quadro III

Movimento de Transformação pessoal <u>durante e depois</u> a formação em Psicopedagogia Perceptiva	
Antes	Depois
Desenraizamento/enraizamento	
<p><u>I- Deficit de enraizamento das acções e fugas associado a uma fronteira entre a bacia e as pernas, dificuldade na rotação interna dos fémures</u> 920-923] Sentia uma fronteira entre a bacia e as pernas e uma dor intensa, imensa no peito na rotação interna dos fémures e uma vontade enorme de voar. A convergência era dolorosa e a divergência um alívio. Dois anos de trabalho constante e amoroso nesta área contavam-me a minhas histórias de fuga, de ausência.</p> <p><u>II- Desenraizamento e adiamento como ser humano associado percepção do toque do pé no chão</u> 931-933] De pé, repeti inúmeras vezes um <i>Accordage</i></p>	<p><u>I- Enraizamento aceitação do si e ancorar a vida</u> 956-958] Este trabalho de enraizamento conduziu-me ao da aceitação do si de todos os ‘sis’ – enraizar-me era aceitar-me e aceitar antes de mais a própria vida.</p> <p><u>II- Estruturação, consistência e fundamentação da acção associado a um movimento de convergência mais profundo</u> 973-977] Deste trabalho de relação com o Corpo Sensível ia percebendo transformações no próprio movimento: outrora muito amplo tornou-se mais contido, o movimento de convergência mais profundo, os pés, pernas foram ganhando consistência, a bacia uma</p>

<p>que me permitia os pés chegarem ao chão e este acolherem os meus pés. Nunca antes tinha associado a capacidade de sonhar e criar, aos pés... o deficit de enraizamento adiara-me como ser humano.</p> <p><u>III- O desenraizamento associado a um “desgosto de viver” a uma não aceitação da vida</u> 958-962] por contraste percebi em mim uma espécie de ‘desgosto de viver’, o desgosto da perda da minha terra natal... um desgosto que me afastara de mim e me fizera voar, voar para longe de mim, voar para longe da minha família... para longe da vida. Signifiquei e entendi que a origem desse desenraizamento se prendia com a não aceitação da vida.</p> <p><u>IV- Desejo desfundamentado de autonomia e liberdade</u> 945-949] Perante mim desenrolava-se o filme de uma caminhada esculpida por desejos de autonomia e liberdade pouco consistentes. Este, era de todos o maior confronto: a questão da Autonomia e Liberdade, bandeiras que hasteara algures no meu passado (saída da casa precoce dos Pais, por exemplo) e que via agora desabar, desmoronar e perder o sentido que lhes atribuía na minha vida.</p> <p><u>V- Projectos e sonhos desfundamentados</u> 992-994] Pela primeira vez, na minha vida levantei a questão dos projectos e sonhos pessoais e profissionais corresponderem, porventura, a zonas de desenraizamento e mais oriundos de uma vontade de transformar o mundo generosa, porém, não fundamentada.</p>	<p>solidez suave. Percepcionava um novo sabor: Estruturação, consistência, fundamentação eram as palavras que surgiam deste nova realidade corpórea.</p> <p><u>III- Novo entendimento de autonomia e liberdade- lugares de fundamentação e estruturação do ser</u> 949- 952] Autonomia e liberdade apareceram-me, assim, não como fazeres, mas lugares do Ser e pressupõem uma estruturação corporal e uma solidez interior, uma fundamentação, uma globalidade que eu desconhecia.</p> <p><u>IV- Fundamentação e estruturação de novos projectos- a sustentabilidade do sonho</u> 998-1104 Com o Corpo Sensível percorri e percorro diariamente o caminho da consistência que me leva aos pés-fundação-alicerces de um estar renovado, um caminho longo e ainda em curso que se foi construindo e consolidando e que a fractura do braço esquerdo, dois anos após ter iniciado o trabalho veio reforçar.</p> <p>Há em mim um ‘desejo de sonhar e sonhar sempre’, mas há agora uma atenção para o que o fundamenta, o sustenta e o pode viabilizar. Não mais lugares altos e encastelados: Pus-me a caminho da sustentabilidade do sonho!</p>
<p><u>Não aceitação/ aceitação</u></p>	
<p><u>I- Dificuldade de aceitação do si, revolta e irritação</u> 1041-1042] A aceitação de que é importante aceitar-me através da aceitação da constatação que tenho dificuldade em me aceitar. 1030-1032] e nisto...surgiu dentro de mim a Revolta. Revolta contra mim própria! Contra a constatação de mais um bloqueio! Revolta por me sentir desligada como um todo. Dei comigo irritada por não conseguir evoluir mais rápido.</p> <p><u>II- Postura de ‘outsider’, desejo reactivo de um mundo melhor</u> 1043-1045] Pelo Corpo Sensível ia escavando, qual arqueóloga, as camadas do sentimento da não aceitação do si que me tinha feito agir, recorrentemente, como uma outsider e de novo equacionei se o meu desejo de um mundo melhor não transportaria algo deste lugar da não aceitação.</p> <p><u>III- Memórias de ‘incompreendida e rejeitada relativamente à família nuclear’</u> 1066-1069] Fui observando as memórias da “incompreendida e rejeitada”, que indiciavam uma ferida profunda e abismal, foram-se dissolvendo e liquefazendo mágoas e por não me ter sentido aceite no seio da minha família nuclear e fui resgatando o meu</p>	<p><u>I-Aceitação associada a carinho, doçura, paciência e dar-me tempo</u> 1037-1039] A aceitação apareceu ligada a um sentimento de carinho que tenho que ter por mim própria. E doçura... e tempo...e paciência... um cuidado carinhoso por mim. Aqui, nem a pressa, nem a força resultam. É mais um dar-me tempo.</p> <p><u>II- Resgate do meu lugar no seio da família nuclear</u> 1067-1070]...foram-se dissolvendo e liquefazendo mágoas e por não me ter sentido aceite no seio da minha família nuclear e fui resgatando o meu lugar nessa família. Aquele lugar que eu pensava não ter, mas que, apenas, não via. Tomei-o, apossei-me dele e reorganizei-me dentro desse enquadramento. Compreendi e dei sentido ao meu estar desorganizado e indisciplinado.</p> <p><u>III- Entendimento que a aceitação lava, tranquiliza e apazigua e liberta</u> 1090-1092] A aceitação lava e tranquiliza. Dissolve e apazigua. Há silêncio, profundidade e interioridade na aceitação! Uma aceitação silenciosa! E como é libertadora a aceitação! E leve! E eu própria fico tão, mas tão mais leve.</p>

lugar nessa família.	
Reactividade/ Tolerância e centramento	
<p><u>I- Reactividade e reivindicação perante situações de não aceitação ou escuta</u> 1118-1120] comportamento reactivo e emocional que ela despoletava - situações altamente destabilizadoras, aquelas em que não me sinto escutada, ou aceite e perante tais circunstâncias entro facilmente num registo reactivo, emocional, e reivindicativo.</p> <p><u>II- Reactividade perante comportamentos de incomunicação e evitamento</u> 1149-1153] É, com efeito, muito recorrente em circunstâncias de grande incomunicabilidade e sempre que os outros têm comportamentos de evitamento por não aceitação, eu avançar, como que tentando remediar o recuo do outro. Porque o outro recua eu avanço. Tentar forçar a comunicação, tentar que o outro me escute, me aceite são comportamentos reactivos recorrentes.</p>	<p><u>I- Tomada de consciência da importância do centramento na interacção com os outros</u> 1193-1195] Tomei consciência, ainda da grande importância de permanecer bem centrada na interacção com os outros, não fazendo depender a harmonia de circunstancialismos externos.</p> <p><u>II- O centramento como promotor da escuta e da tolerância</u> 1199-1200] Ao contactar o meu centro eu irradio para a acção com uma maior capacidade de escuta e tolerância extremamente importante no meu processo.</p> <p><u>III- Ser tolerante a partir da escuta, da sinceridade e de uma implicada habitação do si</u> 1208-1211] Tolerância não significa aceitar o que se nos afigura errado, ou tão pouco abdicar de uma opinião; não é uma cedência é, pelo contrário, uma sinceridade muito alicerçada. A tolerância tem como ponto de partida a escuta e é uma condição para que se viabilize o encontro. Tolerar não significa ser indiferente; é pelo contrário uma implicação com o habitar do si.</p> <p><u>IV- Ser tolerante para o outro a partir da tolerância do si</u> 1212-1214] A tolerância é um trabalho que pressupõe, antes de mais a tolerância do si, muito ligada a aceitação do si, a e a partir daí a tolerância do outro – tolerar-me para tolerar.</p>
Receptividade / Disponibilidade ao outro	
<p><u>I- Dificuldade em assumir a indisponibilidade para outro associado a um sentimento de não ser ‘boa pessoa’</u> 1219-1223] Tenho consciência do quanto me é difícil a assunção de que não posso dar ou estar com o outro. Surge-me um sentimento de que não sou suficientemente “boa pessoa”, ou que serei eventualmente egoísta... Assumir a disponibilidade para mim, quando esse facto implica a indisponibilidade ao outro, é todo um trabalho que, nesta fase do meu processo se me afigura de crucial importância.</p> <p><u>II- Dificuldade em receber associado a uma sensação de não merecimento</u> 1263-1267] Sentia uma forte tensão na globalidade do corpo acompanhado de uma contracção nas costas associada a uma sensação de não ‘merecimento’. Mais uma tensão, mais um solavanco no movimento a baterem-me à porta para que me apercebesse que a dificuldade de receber era oriunda de um sentimento de não ser merecedora ou um certo pudor de mim.</p>	<p><u>I- Disponibilidade para me receber a mim, através de uma convergência profunda exigida pela fractura do braço</u> 1233-1241] Desde de Outubro de 2008, altura em que fracturei o braço, e por um período relativamente longo, senti necessidade de viver a partir de um profundo movimento de convergência que o retecer do tecido ósseo e cartilaginoso do braço me solicitava... Um pedido para que me recepcionasse - antes de mais, a mim... e, então acolhi-me e dei-me esse direito de me receber.</p> <p>1238-1241] O movimento do corpo predominantemente convergente, as pausas prolongadas e estruturantes iniciavam esse momento de pausa e convergência que a vida me solicitava. Um pedido para que me recepcionasse - antes de mais, a mim... e, então acolhi-me e dei-me esse direito de me receber...</p> <p><u>II- Renovação profunda e disponível do ‘estar com o outro’ a partir do ‘estar comigo’</u> 1242-1246] Ao cabo de um ano e meio, fui começando a notar que as minhas acções foram ganhando outra organização, uma outra leveza e mesmo uma outra disponibilidade. Daqui resultava uma verdadeira</p>

	renovação do estar com o outro, até porque estar com o outro tinha como condição primeira estar comigo: Dentro “da minha casa”!
Controlo / Confiança	
<p><u>I- Dificuldade em confiar associado a um sentimento de ter que lutar pelo que desejo.</u> 1278-1280] Saber esperar com confiança, continua a ser uma das coisas mais complicadas na minha vida. Aprendi desde pequena com os meus Pais e familiares que se quero uma coisa tenho que lutar por ela.</p> <p><u>II- Movimento ansioso de procura, de remediar, de arranjar soluções, de prevenir</u> 1308-1312] Conclui, ainda, que o acto de confiar pressupõe a existência de um centramento forte e estruturado e que ao invés a falta de confiança me põe num movimento de procura, numa tentativa de arranjar soluções ou remediar ou prevenir... tenho que reconhecer que sou muito ansiosa e que estou a começar a ter mais confiança em mim e na vida.</p>	<p><u>I- Tomada de consciência sobre a inutilidade do controle, da luta, da reivindicação.</u> 1293-1296] Confiar está no presente, naquele momento em que percepciono o movimento a irrigar o corpo sensível, é uma experiência tão deleitosa... um total relaxamento, uma profunda sincronicidade com o corpo sensível. Quando isso acontece, sinto a inutilidade da luta, da reivindicação ou do esforço que empurra, que insiste, mas não resolve...</p> <p><u>II- Tomada de consciência da confiança como uma entrega ao Ser Sensível</u> 1287-1292] Confiar, sei agora, é um deixar fluir, uma entrega ao ser sensível. Confiar significa simplesmente relaxar com a existência, aonde quer que ela conduza, sem tentar controlar o futuro, sem tentar controlar as consequências, como outrora me acontecia, mas permitindo-as acontecerem... sem pensar nelas, da mesma forma que não posso controlar o fluxo do movimento e o sigo em vez de o produzir ou de o forçar.</p> <p><u>III- Confiança em mim e na vida</u> 1311-1312) Tenho que reconhecer que sou muito ansiosa e que estou a começar a ter mais confiança em mim e na vida.</p>
Simplicidade	
<p><u>I-Agitação diária</u> 1335-1336] Talvez o facto de ela ter lugar ao fim de um dia de trabalho intenso, confuso e complicado, me tornasse demasiado agitada. 1353-1354]A compreensão desta simplicidade foi como um momento de paragem a seguir à complicação, agitação de um “carrocel” ou de uma “montanha russa”.</p>	<p><u>I-Simplicidade uma globalidade harmónica, de um corpo nutrido e unificado pelo silêncio</u> 1378-1380]A simplicidade é uma percepção do corpo com uma globalidade harmónica, um corpo todo ele nutrido de silêncio e irrigado pelo deslizar do movimento que interliga todas as suas partes, unificando-as</p> <p><u>II- Sentimento de inteireza, de união e proximidade a mim e que facilita o estar comigo</u> 1358-1360] Degustei a percepção de que a vida é simples! De todos, este lugar que acabara de visitar era o que me senti mais próxima de mim. Um sentimento de aproximação e união completa e profunda entre mim e mim!</p> <p><u>III- Tomada de consciência que a simplicidade , dissolve, resolve tensões e clarifica</u> 1374-1376]Percepcionei que simplicidade resolve, dissolve, derrete, alivia e cura as tensões, bloqueios e mágoas, tem a leveza, sabedoria, a força e a limpidez da água que tudo lava e clareia.</p> <p><u>IV- Uma postura mais autêntica associada à percepção da simplicidade</u> 1389-1391]Esse gostoso sabor da simplicidade imanente da relação com o Sensível transporta uma clareza, uma sabedoria sobre a vida que tem me ajudado a transformar a minha postura a mim e ao outro, a torná-la simples e autêntica.</p>

	<p><u>V- A percepção do sabor da simplicidade essencial do ser</u> 1376-1378] Através do contacto com o corpo sensível saboreei o gosto indescritivelmente belo da simplicidade: algo de <i>original</i> porque está na origem, <i>primordial</i> porque é primeiro e <i>essencial</i> porque subjaz ao Ser!</p>
--	--

No Quadro IV estão inscritos os dados retirados da 3ª parte do relato e que incidem sobre o movimento de transformação profissional na sequência da formação em Psicopedagogia Perceptiva iniciada em 2006/2007. Aqui e à semelhança da reconstituição do período anterior também emergiram 4 categorias: Postura actual face à profissão, postura face aos colegas, postura face aos alunos, postura face à prática pedagógica.

Quadro IV

<p>Reconstituição do Movimento de Transformação Profissional <u>durante e depois</u> da formação em Psicopedagogia Perceptiva</p>	
<p>Postura actual face à profissão</p>	<p><u>I- Um choque que me convidou a uma nova reflexão sobre o trânsito na minha profissão</u> 1596-1602] O embate pessoal da relação com o Corpo Sensível repercutiu-se em todas as áreas da minha existência: profissionalmente o contacto com a Psicopedagogia Perceptiva representou um choque – Choque Pedagógico - que me deteve e me convidou a uma reflexão e significação, sobre o meu trânsito pela minha profissão. Com efeito, proporcionou -me uma nova reflexão sobre o ‘estar a mim’, à vida e à minha profissão, numa dinâmica entre as experiências vividas através do Corpo Sensível e as tomadas de consciência que iam aparecendo.</p> <p><u>II- Dinâmica renovada com a profissão</u> 1605-1608] O desenvolvimento das capacidades perceptivas, envolvidas neste contacto com o meu Corpo Sensível gerou uma potencialidade perceptiva no contacto com a comunidade educativa. Despoletou uma dinâmica relacional renovada comigo e com a minha profissão.</p> <p><u>III- A acção profissional reveladora da identidade pessoal</u> 1618-1621] Ensinar revela-me a “ensinadora”, que sou enquanto sujeito/pessoa dessa prática e deixei-me revelar nesse acto, reflectindo sobre ele e sobre a relação que com ele estabelecia. Assim, fiquei muito atenta ao acto de ensinar, cõscia que ele me revela a “ensinadora”, que sou enquanto sujeito/pessoa dessa prática e deixei-me revelar nesse acto, reflectindo sobre ele e sobre a relação que com ele estabelecia.</p>

	<p><u>IV- Identificação de um estado-de-estar-na escola</u> 1623-1625] Fui identificando em mim um “estado-de-estar-na-escola”, ou um “estado-de-estar-na-sala-de-aula”, através da pergunta como estou hoje, como interagi com os alunos e colegas, com correu a minha acção hoje?</p>
<p>Postura relacional face aos colegas</p>	<p><u>I- De padrões comportamentais reactivos e uma postura mais aberta e compreensiva.</u> 1712-1713] Pude, então, começar a sentir o desenrolar de uma postura mais compreensiva e aberta para com os meus colegas</p> <p><u>II – Significação dos lugares existenciais revelados pelo corpo sensível na postura de ‘outsider’.</u> 1705-1710] Entendo, agora, os meu padrões comportamentais ora de excesso de reactividade ora de fuga sempre que não conseguia comunicar as minhas ideias ou conciliá-las com os meus alunos e colegas. Signifiquei a minha anterior postura de outsider na escola. Afinal, profissionalmente também tinha os lugares-casulos e os lugares-castelos que identificara no meu Corpo Sensível.</p> <p><u>III- Propostas de trabalho a partir da escuta, da justeza do momento e da pertinência interna</u> 1713-1718] Nunca mais pretendo apresentar aos meus colegas, como outrora, projectos que considero bons e inovadores mas que não partam de um lugar de congruência de coerência, de escuta, de silêncio, de pausa. Percepciono muito melhor a justeza do momento da introdução de qualquer fazer diferente. Deixei cair completamente o zás/trás/paz que pode, até ser bem intencionado mas que não é destilado a partir da escuta de pertinência interna.</p> <p><u>IV- Extensão dos lugares existenciais visitados no processo de transformação pessoal na relação com colegas</u> 1641-1642] Na sala de aula com os meus alunos e na escola com os meus colegas revisei os lugares existenciais que o corpo sensível me tinha desvendado. 1642-1647]o silêncio, a pausa, a aceitação do(s) si(s), a confiança, a tolerância e a simplicidade e constatei um contínuo entre o que havia percepcionado no interior de mim, na relação com o corpo sensível e o exterior, na relação com os colegas e alunos. A postura de confiança do si, a postura da aceitação do si, da tolerância do si, simplicidade e autenticidade iam iluminando e temperando essa relação.</p>
<p>Postura relacional face aos alunos</p>	<p><u>I- Extensão dos lugares existenciais visitados no processo de transformação pessoal na relação com alunos</u> 1641-1642] Na sala de aula com os meus alunos e na escola com os meus colegas revisei os lugares existenciais que o corpo sensível me tinha desvendado</p> <p><u>II- O silêncio - a atmosfera de envolvimento e estabilidade</u> 1647-1651] Fui-me apercebendo que as qualidades que o silêncio-planície-corpórea me foi transportando para a tona d água, escoavam para a relação com o aluno: o envolvimento, suporte, o apoio, o repouso, a estabilidade, o apaziguamento, o equilíbrio, a harmonia, a serenidade, etc ao serem por mim percepcionados e contactados, criam uma ressonância nos alunos, criando uma atmosfera de estabilidade que remete o aluno para ele próprio.</p> <p><u>III- Nova postura perante a Indisciplina e Desmotivação a partir de novos entendimentos oriundos do meu próprio processo de transformação</u> 1734-1738] Esses territórios inóspitos a que chamamos indisciplina e desmotivação. Tenho vindo a dedicar uma atenção muito especial a estas questões, como zonas que se desorganizaram, que se caotizaram que perderam a congruência e a coerência à semelhança do que experienciara em momentos vários da minha vida e na fractura do braço.</p>

IV- Postura de pés assentes no chão (a partir do trabalho pessoal com o enraizamento) como uma estrutura de acolhimento ao aluno

1782-1790] O trabalho sobre o enraizamento e o acidente do braço obrigaram-me a colocar os pés no chão de uma forma nova, mais estruturada, mais inteira e ligada. Percebi, também, o espantoso valor de oferecer aos alunos esta postura de ter os pés assentes no chão, como uma das poucas coisas que posso fazer por eles. Cônsia de que não posso, nem quero mudar nada na vida deles, e que respeito as suas vidas afortunadas ou não (e que situações duras e complicadas por vezes, direi demasiadas vezes, transportam!) sinto que o que lhes posso proporcionar é uma estrutura de acolhimento, como a minha amiga, fizera no meu braço, uma estrutura de acolhimento que permite o desabrochar de outros estares e de outros lugares que os incitem a não desistirem deles próprios.

V- Postura de neutralidade activa e receptividade - Reciprocidade na Confiança do si e Respeito na sala de aula

1759-1762] Uma receptividade, uma neutralidade activa que vai amassando um espaço de confiança em que eu, enquanto professora, e os alunos vamos regando com a nossa presença focalizada no respeito mutuo profundo pelas trajectórias individuais da aprendizagem e do estar-no-mundo.

1888-1891] Outro entendimento que se espelhou na minha postura docente, é ao ensinar, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me. A impossibilidade de desunir o ensino do respeito profundo pela vida humana tal como ele nos foi oferecida a cada um de nós.

1957-1962]Na minha postura profissional, o *lugar da confiança* desvendado pelo corpo sensível, é um outro lugar-janela que ilumina uma postura relacional renovada. Apercebo-me o quanto aluno é sensível à confiança do si do professor e que este estado oriundo do Sensível abre a porta para que o aluno também se disponha ao movimento da confiança nele que favorece o fluir da informação.

VI- Postura para o encontro

1871-1875] Valorizo, mais do que nunca, a escola e em particular a sala de aula como um espaço de encontro tendo como ponto de partida o estabelecimento de uma relação com a paisagem perceptiva que me torna Presente a mim. E na palavra encontro cabe mesmo o mundo que acontece no tempo do estar – com os alunos, na sala de aula com todos os seres humanos que percorrem a escola.

VII- Postura de aceitação e assunção recíprocas do si no professor e no aluno

1877-1884]Uma das tarefas mais importantes que à partida identifico e estou atenta na minha postura educativa é a de proporcionar as condições em que os alunos em suas relações uns com os outros e todos comigo ensaiem a experiência profunda de se aceitarem, de se assumirem como seres viventes com as suas questões, interesses, frustrações e sonhos, tendo em conta os saberes e a diversidade das suas experiências favorecendo e fomentando o inestimável valor da multiculturalidade e da pluralidade em geral. Eu, também, tive de desbravar o caminho que conduziu a experiência profunda da aceitação e da assunção.

1949-195]Acolher o aluno com a sua “bagagem biográfica”, ou seja com toda a sua história pessoal é um lugar de grande potencialidade transformadora, tanto como o facto de eu me ter vindo a aceitar a mim, pessoa e professora coma minha própria mochila biográfica.

1909-1912]O sentimento de aceitação do si, por parte de mim enquanto professora, que emergiu da relação com o sensível, potencializa a aceitação do aluno, promovendo uma aproximação do aluno a ele próprio e consequentemente clarifica o seu projecto individual de aprender.

VIII- Postura de autenticidade, simplicidade e genuinidade relacional

	<p><u>na aproximação do si</u> 1885-1887) Desta tarefa decorre uma outra que é a autenticidade e genuinidade relacional que me proporciona uma postura em que eu e os alunos nos sentimos engajados em projectos educacionais de aproximação do si. 2024-2028] Cada vez mais contacto com essa autenticidade. Antes de mais, uma postura de autenticidade perante mim e a mim. Uma autenticidade que brota da aceitação e da assunção do si. Uma postura de autenticidade que não teme, que não reivindica, que não pede, que não impõe, mas que simplesmente é e acontece a partir desse lugar do meu ser.</p> <p><u>IX- Postura de reciprocidade e ‘Comunidade de Presença’</u> 2077-2084]A sala de aula como uma comunidade de Presença é uma ideia que eu venho a acarinhar e que me permite uma outra qualidade sobre as dinâmicas relacionais da sala de aula. Dia após dia, no tempo maternal da constância, vai-se tecendo uma teia de “comunidade de Presença” que permitem aflorar fragmentos da busca de si, do outro e das aprendizagens e do mundo, uma atmosfera na qual eu e os alunos agimos, reagimos, descobrimos, aprendemos, nos deixamos levar pela vontade de descobrir, ou até nos damos permissão para nos surpreendermos a nós próprios. 2050-2054]Identifico uma relação estreita da Presença a mim e da Presença ao grupo-turma podendo estabelecer uma relação de reciprocidade actuante entre estas duas situações. Por outras palavras, captei um fluxo de movimento: uma ressonância de Presenças. A minha Presença potencializa a Presença a si no aluno; a Presença a si no aluno reverbera-se em mim e no grupo-turma;a Presença coesa do grupo-turma favorece o desabrochar da singularidade do aluno.</p>
<p>Postura face à prática docente</p>	<p><u>I- Resgate do sentido do que se aprende e para que se aprende</u> 1808-1810] Diariamente identifico a enorme importância de resgatar um sentido para a aprendizagem, levando o aluno a questionar e a problematizar a sua envolvimento ou não no acto de aprender. O resgate do sentido do que se aprende e de para que se aprende 1864-1866] É flagrante que os conteúdos que os alunos conseguem significar ou enquadrar nos seus projectos de vida, são geralmente aprendidos e integrados com alguma facilidade. E os resultados da avaliação destes conteúdos demonstram-no.</p> <p><u>II - A curiosidade como o motor do ensino/ aprendizagem</u> 1851-1854] Ao cabo de uma longa carreira de 35 anos sei que sem uma postura de curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não <i>aprendo</i> nem <i>ensino</i>, que no dia em que essa curiosidade que me mantém na demanda da vida, parar, a capacidade de ensinar pára em simultâneo. Não, não ensino certezas, suscito perguntas que me aproximem de mim, que aproximem os alunos deles e dos seus projectos do si. 1856-1863] Considero fundamental que os meus alunos e colegas saibam que a minha postura é aberta, curiosa, indagadora da vida que há em mim, na escola e no mundo. Assumo-me <i>epistemologicamente curiosa</i> e vou convertendo a curiosidade e a alegria que surge espontaneamente, numa metodologia de trabalho que fomenta a motivação do aluno pelo gosto de aprender, pelo gosto pela escola que não é outro que o gosto pela vida.</p> <p><u>III- Valorização da subjectividade do objecto aprendido</u> 1854-1856]A minha postura perante o aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a habilidade possamos <i>apreender</i> a subjectividade do objecto aprendido</p> <p><u>IV- Atenção à temporalidade singular do aluno</u> 1971-1978]Sei que a urgência de cumprimento de um programa cria uma acção com fechamentos e planificações, mas detecto a importância de</p>

introduzir ‘porosidades’ e “respiradouros”. Para tal é, de facto, necessário respeitar a temporalidade singular de cada aluno, a partir desse lugar de confiança, que não força, e empurra, mas que respeita a evolutividade sábia que o movimento interno me ensinara. E é curioso que quando eu instalo essa confiança as planificações até conseguem ser cumpridas e ao invés quando eu me sinto tensa e preocupada com prazos e cumprimentos muitas vezes os tempos descarrilam.

V- Capacidades perceptivas – escuta - na prática metodológica

1994-1996]A escuta favorece a utilização das metodologias mais justas para determinado momento, num compromisso entre o que havia sido planificado e o procedimento justo e adequado ao momento.

VI- Por uma Pedagogia Performativa que atenda a imediatez a partir das capacidades perceptivas

2003-2012]como posso pôr em marcha uma Pedagogia Performativa que concilie uma partitura de fundo (a planificação a partir dos conteúdos programáticos estipulados institucionalmente) com o que a escuta do momento me dá a conhecer ser mais adequado.. É, dúvida uma gestão complexa – há demandas a cumprir, com prazos fixos, os exames são disso exemplo – mas não é útil forçar tempos de aprendizagem sem ter em conta os aprendentes na sua singularidade e integrados no grupo turma. A gestão da imediatez a partir do desenvolvimento das capacidades perceptivas renova completamente a dinâmica relacional na qual ocorre o ensino/aprendizagem e acaba por ser “eficaz” em termos de resultados práticos porque os alunos se sentem mais atendidos e entendidos e isso motiva-os para o seu trabalho.

Quarta Parte

Movimento Hermenêutico do meu relato de Investigação

Capítulo 1- Movimento hermenêutico do meu relato

Ao finalizar a análise classificatória, tomo consciência que vou acedendo a um sentido mais profundo do meu relato de investigação pessoal e profissional, e por isso sinto que é, agora, pertinente realizar uma outra narrativa de vida a partir das categorias que emergiram no capítulo anterior, focalizada na minha questão de investigação e nos meus objetivos. Deste capítulo consta, então, um relato de inspiração fenomenológica que elaborei com a perspectiva de possibilitar o surgimento dessa interpretação. A análise das categorias emergentes e o esforço para dar uma coerência ao meu trabalho permitiram-me, pois, elaborar um movimento interpretativo do meu relato. Assim, o movimento hermenêutico aqui desenvolvido está em consonância com Strauss e Corbin “*aprofundar o texto para descobrir o seu sentido e as suas variações*” (Strauss e Corbin, 2004, p. 99) aprofundando os conteúdos fundamentais emergentes da categorização.

Ao reler o meu relato apercebo-me que nele se desenham, claramente, duas paisagens temporais: a primeira, em que procedo à reconstituição da minha experiência pessoal e profissional anterior à formação em Psicopedagogia Perceptiva e a segunda, que contém a reconstituição do movimento de transformação pessoal e profissional durante e após a formação em Psicopedagogia Perceptiva. Apercebo-me, também, que da categorização precedente se evidenciam três eixos: a reconstituição da experiência pessoal e profissional antes da formação em Psicopedagogia Perceptiva, a reconstituição do movimento de transformação pessoal e a reconstituição do movimento de transformação profissional, pelo que fiz incidir meu relato fenomenológico sobre elas. Penso que esta organização me permite atingir a dinâmica da minha questão de pesquisa.

4.1- Reconstituição da minha experiência pessoal e profissional antes da Formação em Psicopedagogia Perceptiva

Da análise classificatória realizada no capítulo anterior destacaram-se quatro categorias: postura face aos diversos momentos da carreira; postura face aos colegas; postura face aos alunos; postura face à prática pedagógica, relativamente ao período antes da formação em Psicopedagogia Perceptiva. Subdividi este período em três fases: início da carreira, estágio pedagógico e efectivação /estabilização. Optei nesta fase do relato por um procedimento interpretativo que transverzalizasse a três fases e que me possibilitasse uma visão global, comparativa e evolutiva das categorias acima referidas.

4.1.1. Postura face aos diversos momentos da carreira antes da formação em Psicopedagogia Perceptiva

Da leitura das categorias emergentes do capítulo anterior, tornou-se claro que o início da carreira foi motivado por um desejo de autonomia financeira que me permitisse um sustento relativamente à família, da qual decidira sair por não lograr sentir-me aceite, compreendida e integrada, não tendo, portanto, havido uma escolha de uma carreira. *“Lancei-me nesse concurso com o objectivo de arranjar um emprego que me permitisse um sustento financeiro, condição para me autonomizar relativamente à família-base.”* (L.9-11). Perante a odisseia daquela experiência, não fundamentada numa opção profissional, contudo, movia-me nas coordenadas do entusiasmo, da abertura à experiência e da alegria. No período seguinte - estágio pedagógico 1980/81 – 1981/82 – a alegria e entusiasmo iniciais cederam, completamente, perante a circunstância de ter que assumir um vínculo à Profissão o que desnudava a minha imaturidade

na altura. *“Assustava-me a questão de estabelecer um vínculo com a profissão, assustava-me estar a ser avaliada, assustava-me ter de assumir as minhas ‘ignorâncias’ perante um grupo de pessoas mais velhas e mais experientes do que eu.”* (L 203-206). Esta era a realidade que estava por de trás do meu comportamento reactivo gerador de rupturas relacionais, um fardo pesado que carreguei longo tempo, um nó que tive dificuldade em desatar. *“A sua existência era uma ferida aberta, que me chamava a atenção para a importância da autenticidade relacional que mais tarde resgatei no decurso do itinerário com a Psicopedagogia Perceptiva.”* (L.234-237). O terceiro momento, (1983/84-2006/2007) a postura face à carreira profissional foi pautada pela estabilização pessoal e profissional e pela experiência da maternidade *“Acompanhar as diversas fases do crescimento das minhas filhas: a entrada para a escola, as suas amizades, as reivindicações da adolescência, doenças, os momentos de sucesso e felicidade, os de crise, os namoros e (des)namoros, proporcionou-me, também, uma compreensão mais profunda dos jovens e das suas questões. A experiência da maternidade amaciava o meu olhar e o meu estar com os alunos”.* (L.291-295). Com efeito, a minha postura neste momento da carreira foi extremamente influenciada por esta extensão do meu olhar maternal à escola. Outra das vertentes que se evidencia nesta fase é o desejo profundo ‘de eu vou mudar a escola’ (L.465-467) *“No íntimo acreditava que só numa escola humanizada que partisse da aceitação e compreensão do Ser humano, se poderia ensinar e aprender.”* Uma escola que considerasse o ser humano na globalidade, atendendo à sua singularidade, uma escola onde coubesse a informação de mão dada com a criação, era o meu sonho.

Posso, assim, constatar que o início da carreira foi motivado pelo desejo de um sustento financeiro que me permitisse uma autonomia relativamente à família em cujo seio não me conseguia integrar, um desejo com o rosto de uma aventura movida pelo entusiasmo e pela alegria. Compreendo que a minha imaturidade perante a carreira se vai revelar no período do

estágio pedagógico com a perspectiva de um vínculo sério à profissão e de uma avaliação cuja nota me colocasse longe da tão amada família-base, cuja saudade e amor nunca havia conseguido expressar. É no longo período da efectivação que a minha postura, porventura, amadurece imbuída pela experiência da maternidade e pelo forte desejo do “eu vou mudar a escola”, sonho que marcou a minha postura desta fase.

4.1.2 Postura face aos colegas antes da Formação em Psicopedagogia Perceptiva

Detecto que, no início da carreira, a minha postura perante os colegas se caracterizou, fundamentalmente, por uma forte envolvência afectiva *“Dos colegas destes primeiros tempos, permanecem igualmente fortes amizades, deles tenho comigo, ainda hoje, algumas orientações preciosas que me iam sendo transmitidas na hora do “cafezinho”, no incontornável Café do Gato Preto.”* (L.80-82) Com efeito, estes colegas foram amigos que me acolheram e orientaram profissionalmente e cuja amizade se prolongou e fortaleceu até ao presente. Sentia, contudo, alguma insegurança por partilhar a experiência do ensino com pessoas de um nível etário tão diferente do meu *“Recordo o primeiro dia de aulas, a escolha de uma indumentária que me fizesse parecer mais velha, de uns sapatos que substituíssem condignamente os ténis, uma ida ao cabeleireiro com o objectivo de criar uma imagem de professora, todas as inseguranças inerentes ao facto de partilhar a sala de professores com pessoas de um nível etário tão diferente do meu”* (L.87-91) e procurava minimizar e esbater esta diferença criando uma aparência que tornassem os meus 19 anos da altura, mais próximos da imagem que eu tinha do ‘ser professora’. Sapatos em vez de ténis, um corte de cabelo serviriam, julgava eu, para me aproximar de colegas, com uma realidade etária tão diferente da minha.

No momento do estágio pedagógico esta insegurança relativamente à idade agravou-se e avolumou-se com outros contornos – compreendo, através do relato, que o que temia era demonstrar as minhas ignorâncias perante pessoas mais velhas e conhecedoras do que eu, o que suscitou um comportamento reactivo “*Reactivamente, respondia a este ambiente com uma falsa segurança e não raros comportamentos agressivos ou pelo menos excessivos, que geraram situações de conflitos e tensões desnecessárias, mas reveladoras dessa imaturidade e fragilidade interior*” (L.197-200) temia, sobretudo, ter uma nota que não me possibilitasse a tão desejada aproximação à família nuclear que tão precocemente deixara. A autenticidade e genuinidade relacional do início da carreira cederam no período do estágio pedagógico deram lugar a uma falsa segurança que encapotava as minhas dúvidas e fragilidades “*Relacionei-me com imensa dificuldade com as fragilidades que o estágio me desnudava, tentando encapotá-las com uma atitude pouco autêntica de quem pretensamente está seguro de si e dos seus conhecimentos e os evidencia aos pares*” (L.222-227) O desfecho desta situação foi um ambiente de discórdias e rupturas relacionais, circunstância que marcou dolorosamente a minha postura face aos colegas e que constitui uma ferida que transportei por longo tempo e que tive oportunidade de significar e resgatar já durante a formação em Psicopedagogia Perceptiva (L.233-237) “*Esta ruptura foi um nó denso e pesado que carreguei durante um longo período da minha vida profissional e pessoal, e que demorei anos a desatar. A sua existência era uma ferida aberta, que me chamava a atenção para a importância da autenticidade relacional que mais tarde resgatei no decurso do itinerário com a Psicopedagogia Perceptiva*”. Posso perceber que este facto ‘manchou’ e influenciou a postura face aos meus colegas no período seguinte – perante a possibilidade de qualquer discórdia ou conflito preferia calar, ou não expressar o meu pensamento ou sentimento a gerar qualquer situação semelhante à anterior. Caracterizo este período por esta ausência de expressividade e sinceridade, por um evitamento do conflito que, contudo, me cansava, isolava e

me fazia transportar o sentimento de ‘ninguém me compreende’ - postura que detecto, presente ao longo do meu relato, em várias situações e, desde logo, como ponto de partida para o início de carreira, a saída da casa paterna. Frequentemente sentia-me tensa e triste e “*doía-me não conseguir comunicar abertamente, doía-me, tantas vezes, ter de vestir ‘roupagens’ que não me serviam e doía-me, finalmente, a minha não assunção*” (L.332-333). Outra das características que se recorta do relato é a confusão identitária com o meu marido, também professor na mesma escola, no meu grupo disciplinar, o que mais acentuou esta postura de fechamento e evitamento.

Percebo que a evolução da minha postura relacional face aos meus colegas passou por um momento inicial baseado em laços de afectividade, geradores de relações de amizade que se prolongaram pelo resto da vida, e evolui para uma situação completamente antagónica de discórdias conflituosas cujo desfecho foram rupturas e emaranhados relacionais que me marcaram profundamente tanto do ponto de vista pessoal como profissional. Entendo que essas situações atestaram não só a minha imaturidade e reactividade do momento, mas também, foram ocasionados por um modelo de estágio pedagógico que não era verdadeiramente um espaço de experiência em consonância com os interesses de desenvolvimento dos formandos mas, uma formação de cariz técnico e informativo, modelo esse, que potenciava ele próprio conflitos.

Apercebo-me que as vivências deste momento foram de tal forma intensas que marcaram, decisivamente, a minha postura relacional com os colegas no período seguinte, levando-me a secundar a autenticidade e sinceridade a fim evitar qualquer situação que se me afigurasse susceptível de desentendimento.

4.1.3 Postura face aos alunos antes da Formação em Psicopedagogia Perceptiva

Pela categorização emergente do meu relato, apercebo-me que, no início da minha carreira docente, a postura relacional face aos alunos partia da circunstância de eu própria ser aluna e com uma grande proximidade etária em relação a eles. Houve, então, um processo de identificação com os alunos “*Não me eram estranhos os comportamentos desses meus alunos, a mim que aluna era*”(L. 118-119). Por outro lado, a impreparação científica e pedagógica suscitava a adopção de uma metodologia de trabalho em equipe, cúmplice e companheira. Estava a concluir a licenciatura em História e leccionava Filosofia e Introdução à Política portanto, a minha postura relacional com os alunos era “*eu estudo com vocês, eu trabalho com vocês*” (L.122) o que acentuava o espírito de partilha e troca de conhecimentos “*Lancei-me, então, na carreira movida justamente por esta vontade de partilhar algo com jovens tão jovens como eu*” (L.115-116). Tomo consciência que no momento do estágio pedagógico esta postura cúmplice, aberta e algo ingénua cedeu e deu lugar ao medo de, no contacto com os alunos em sala de aula, não ser capaz de cumprir a planificação previamente elaborada “*O contacto com os alunos em sala de aula, de que tanto gostara, estava vestido daquela ameaça de um dia ir ser assistida e de poder falhar a planificação previamente apresentada ao Orientador*” (L.220-222). Verifico que a minha postura perante os alunos se tornou tensa e triste - outrora alegre, aberta e cúmplice vestira, nesse momento, a cor do medo de falhar e da insegurança.

Relativamente ao terceiro momento, de estabilização e efectivação, detecto que foi marcado, desde logo, pela experiência da maternidade o que influenciou intensa e profundamente todas as instâncias da minha vida nomeadamente a profissional. A vivência implicada no cuidar e seguir todas as etapas do crescimento das minhas filhas prolongava-se os meus alunos amaciando o meu

olhar e estar com eles, como se fossem extensões da experiência familiar. A maternidade reflectiu-se, também, na abordagem relacional com os alunos *“Acompanhar as diversas fases do crescimento das minhas filhas: a entrada para a escola, as suas amizades, as reivindicações da adolescência, doenças, os momentos de sucesso e felicidade, os de crise, os namoros e (des)namoros, proporcionou-me também uma compreensão mais profunda dos jovens e das suas questões.”* (L.291-295). Ao longo deste período constato que me fui apercebendo e pondo em marcha uma relação baseada na singularidade do aluno, tanto em sala de aula como no espaço de expressão dramática, Grupo de Teatro Antígona no qual ensaiava experiências pedagógicas inovadoras que partiam da especificidade e singularidade do aluno, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem *“Neste espaço ia concretizando a aprendizagem a partir da singularidade de cada aluno, ali ia pondo em prática as minhas convicções sobre o acto de aprender/ensinando ou ensinar / aprendendo.”* (L.407- 409).

É-me, então, dado a perceber que a evolução da minha postura relativamente aos alunos partiu de uma amizade cúmplice com jovens próximos do meu nível etário, no início de carreira, para vestir as roupagens da insegurança no estágio pedagógico face ao medo de falhar as planificações previamente apresentadas ao Orientador e no período da efectivação ela foi atravessada pela experiência da maternidade que me suscitava um entendimento mais profundo dos alunos e pela valorização da sua singularidade no processo de aprender.

4.1.4 Postura face à prática docente antes da Formação em Psicopedagogia Perceptiva

No que concerne à minha postura face à prática docente, verifico a partir da categorização do meu relato, que esta se centrou no início da carreira num mimetismo pedagógico assente em duas

práticas – por um lado a rejeição de tudo o que enquanto aluna não gostara, por outro na imitação das práticas que havia identificado eficazes na minha formação. *“Quer dizer que a forma como eu me tinha formado era o eixo da minha formação docente à altura e sobre ela assentava a minha prática docente, mimetismo pedagógico relativamente à minha experiência de aluna.”* (L.128-130). Embora não possuísse qualquer formação pedagógica, a minha postura nesta fase era aberta, indagadora e disponível ao que os meus colegas mais experientes me iam transmitindo *“Nesses primeiros anos a formação assentou, sobretudo, numa curiosidade, numa inquietação indagadora, uma inclinação para compreender as situações educativas que iam surgindo, uma procura de esclarecimento, sinal de atenção ao que me rodeava na escola.”* (L.97-100)

Foi no decurso do estágio pedagógico que desenvolvi técnicas pedagógicas e aprendi a planificar o trabalho de acordo com a Pedagogia por Objectivos de Bloom. *“Ao longo do estágio, fui, contudo, desenvolvendo competências que me permitiam uma planificação do trabalho mais amadurecida. Refiro-me à selecção de conteúdos a transmitir, à selecção de materiais didácticos a utilizar, à definição de estratégias e actividades a desenvolver.”* (L.244-247) embora, não me tivesse sentido preparada para gerir situações de sala de aula na imediatez que não se comprazem, por isso, com qualquer planificação prévia.

Estes conhecimentos adquiridos durante o estágio pedagógico foram sendo aplicados e adaptados ao que a experiência e vivência pessoal me solicitavam e fui desenvolvendo a minha própria prática docente e ensaiando novas experiências, sobretudo no espaço de teatro que criara e mantivera em actividade durante 24 anos. Valorizava uma visão construtivista do conhecimento na qual *“o aluno se tornasse protagonista do seu processo de aprendizagem”*. Desenvolvera instrumentos pedagógicos que implicavam o aluno na sua aprendizagem e o tornava protagonista no acto de aprender. *“Valorizava a ideia construtivista da aprendizagem na qual o aluno constrói o seu conhecimento. Desenvolvi como instrumento pedagógico a realização de diários*

de bordo, que continham sínteses pessoais do que os alunos haviam integrado no decurso da sua aprendizagem, bem como trabalhos de grupo e os projectos de aprendizagem dos alunos.” (L.317-321). Interessei-me e equacionei duas situações recorrentes na escola actual e que obstaculizam o acto de aprender - a indisciplina e desmotivação *“A indisciplina e a desmotivação, grandes obstáculos ao movimento do ensinar/aprender constituíram a partir de então objectos da minha atenção e estudo.”* (L. 389-390).

Contudo, a principal característica que identifiquei deste período foi uma prática dicotomizada entre um desejo intenso de inovação e a segurança de uma rotina adoptada, aliás, pelo grupo disciplinar, já testada e eficaz *“Quer isto dizer que, nesta fase, distingo dois espaços com abordagens pedagógicas diferenciadas: por um lado a sala de aula onde a eficácia testada de uma rotina pedagógico-didáctica, o sentir do grupo disciplinar a que pertencia, e a cultura da escola em que estava inserida, não me encorajava à experimentação de novas práticas tanto como eu teria desejado, e conseqüentemente enveredava, muitas vezes, pelo campo rotineiro do que considerava seguro e, por outro, o espaço do teatro no qual ensaiava ‘inovações’, perfumadas pela alegria e criatividade, eixos fundamentais da minha existência.”* (L.453-460).

4.2 Reconstituição do movimento de transformação pessoal durante e após a formação em Psicopedagogia Perceptiva

Nesta fase do relato fenomenológico acedo à interpretação do meu movimento de transformação pessoal decorrente da formação da Psicopedagogia Perceptiva na sequência de um momento de crise dramática desencadeada por uma das minhas filhas, que me confrontou profundamente, convidando-me a uma reflexão sobre mim e o estar nas multifacetadas dimensões da vida.

É bem evidente que, em primeiro lugar, esta formação convoca a relação com o corpo percorrido por um movimento vivificante e expressão do meu ser - um corpo e uma expressão da qual me encontrava completamente alheada. A percepção de que o meu corpo é percorrido por um movimento que me presentifica foi um dos factos mais relevantes de toda minha vida.

Ao proceder à segunda leitura do meu relato biográfico dei conta, com efeito, que o movimento da minha transformação pessoal assenta no estabelecimento de uma outra relação com um **‘corpo que sou’, com o silêncio que me revela lugares de mim** que ao serem desvendados e consciencializados me permitem esse processo de transformação.

4.2.1 Relação com o corpo

Da leitura das grelhas de categorização, tomo consciência que o corpo era completamente impercepcionado, sendo por mim considerado um veículo que permitia um desempenho mais ou menos eficiente, dependente do estado de saúde do momento - um corpo que era somente contactado na mira de uma eventual doença *“Tinha do corpo uma noção de funcionalidade eficiente ou não, dependendo do estado de saúde em que me encontrava. Contactava o corpo, quase sempre, através da doença, minha e dos familiares ou da dor física, temia os tratamentos e os médicos”*(L.584-587). Efectivamente, pude compreender que a formação em Psicopedagogia Perceptiva me confrontou com ausência de relação com um corpo que, depois de ter sido contactado, me permitiu fazer experiência de mim, desvendando-me a minha história – ‘um corpo biográfico’ *“Desde logo, maravilhei-me com um corpo que me permitia fazer a experiência de mim, e na medida que me ia apropriando dela, eu ia-me revelando – o que sinto sou eu! - a minha história!”*(L. 628-630). Nesta sequência detecto que, este corpo, agora

percepção, é um lugar do meu ser que me afecta - uma auto afectividade que me implica comigo e com a vida. Compreendo que me surpreendi com a não existência de uma dualidade entre mim e o meu corpo porque, justamente, experienciei um sentimento de unidade entre mim esse ‘corpo que eu sou’, um corpo que me contém “*M. Clara estava na M. Clara, como se no meu corpo houvesse um outro mundo-interior, um baú onde eu estava guardada, onde eu estava contida.*”L. 636-638. Um corpo ventre de mim. Apercebo-me que no desenvolvimento desta relação com o Corpo Sensível eu ia adquirindo tomadas de consciência que me permitiam uma ressignificação do passado e uma significação do presente e posso concluir, então, que o corpo desempenhara a função de palco da minha aprendizagem e transformação “*Tonalidades, cores e sabores desabrochavam: pétala a pétala o Corpo Sensível oferecia-me lugares de mim surpreendentes: um corpo templo do que eu sou, estrutura de acolhimento do meu ser, um corpo contador da minha história*”(L. 641-644). Reconheço que, pelo facto de ter percebido o movimento que me percorre, se iam revelando lugares que haviam permanecido por longo tempo congelados ou anestesiados, ou simplesmente adormecidos. A visita e o mergulho nesse lugares afluam-me ora zonas de fragilidade ora zonas de potencialidade que ao serem contactadas e iluminadas entravam num movimento de transformação “*Um a um abriam-se ao meu entendimento diversos lugares: os ‘lugares-casulos’ esconderijos impercebidos, onde congelara antigas dores; os ‘lugares-castelo’ para onde voara para me ausentar de mim, por ter dificuldade em me enraizar e aceitar a própria vida, o estar aqui; os ‘lugares-florestas’ emaranhados e pouco percorridos, obstáculos a uma visão clara e arejada de mim e do mundo. Percepcionei ainda dentro do meu corpo lugares-janelas que clareavam os anteriores e que me permitiam a pacífica sensação de estar, um estar com o sabor da simplicidade, da confiança, da aceitação, da gratidão.*”L. 649-654. Noto que o relato contém nesta fase mais do que uma descrição dos lugares existenciais revelados pelo corpo, uma verdadeira categorização dos

mesmos: lugares-castelo, lugares-casulo, lugares-floresta e lugares-janelas vieram à tona d' água do meu entendimento - lúcidos, definidos e bem recortados como se o Corpo Sensível me tivesse aberto a porta para uma radiografia existencial - uma imagem radiológica “*do que ‘fui, não sendo’ ou o que ‘não fui, sendo’.*” (L. 769-770). Compreendo como o Corpo Sensível me deu a conhecer “*uma casa com várias divisões sem oxigénio na qual o movimento ia abrindo portas e janelas para que as conhecesse, para que nelas entrasse*”.(L. 763-765) e esta visita pôs em marcha um movimento de transformação.

Torna-se evidente, enfim, que a percepção do Corpo Sensível me fez perceber o milagre da própria vida, sob a forma do jorro movente da minha existência.

4.2.2 Relação com o Silêncio

Ao reler o quadro sobre a relação com o silêncio sobressai-me o facto, de durante e após a formação em Psicopedagogia Perceptiva, ter transformado completamente essa relação “*De um deserto aprisionador, o silêncio revelou-se um lugar fértil e criador – silêncio criador.*”(L.798-800). Desde logo, a modificação da relação com o silêncio aconteceu a partir da percepção da concretude do silêncio. Percepcionei-o, como “*um silêncio-volume-espessura. Num primeiro momento sentia um silêncio exterior circundante do corpo que este absorvia deixando-se impregnar. Pude, então, repousar profundamente no silêncio*”(L. 794-796). A constância e o aprofundamento nesta relação estabilizava-me, tranquilizava-me como se tratasse de um apoio amigo que me apaziguava e equilibrava “*surgiam-me sensações de apoio, suporte, envolvimento, repouso, confiança, estabilidade, apaziguamento, equilíbrio*” (L.797-798). A relação com o silêncio constituiu, pois, uma forma de me aproximar mais de mim como se tivesse disponível um apoio, um chão seguro no qual podia caminhar. Esta relação oferecia-me uma sensação de

confiança à qual podia recorrer sempre que me sentisse destabilizada “*Ao longo do meu itinerário pela Psicopedagogia Perceptiva, tenho vindo a contactar com várias dimensões do silêncio, todas elas desaguam nesta noção do silêncio como um chão estruturante da confiança*”.

Fui-me surpreendendo, também, por ter percepcionado um silêncio portador de palavras, e pela primeira vez, percebi que a palavra pode estar ancorada neste silêncio fértil e criativo. Maravilhei-me por ter contactado com palavras que contém silêncio e com um silêncio preche de palavras “*Frequentemente depois de instalar o silêncio pelas Introspecções, saiam palavras e fui, então, aprendendo que há palavras que não ferem o silêncio, mas, pelo contrário, o animam e alimentam, senti, até, que o silêncio pode ser a mãe da palavra e ainda que há palavras que prolongam o silêncio*”(L. 802-805). Reconheço que este entendimento foi importante para o estabelecimento da comunicação com os outros, que contenha este de lugar de silêncio. Acarinho a ideia de um silêncio-mãe-da palavra.

4.2.3 Lugares existenciais intervenientes no processo de transformação pessoal

O processo de transformação pessoal aconteceu e está em curso a partir da visita a lugares existenciais que o Corpo Sensível me ia dando a conhecer, através de factos de conhecimento e posteriores tomadas de conhecimento, a partir de memórias, imagens, e entendimentos que ia logrando alcançar e que fui descrevendo ao longo da minha narrativa e que uma vez visitados se foram metamorfoseando. Do relato evidenciam-se os lugares do desenraizamento/enraizamento, não aceitação/aceitação, reactividade/centramento /tolerância, receptividade/disponibilidade, controlo/confiança e simplicidade como aqueles que suscitaram

tomadas de consciência mais confrontantes e que promoveram, conseqüentemente, o contexto da transformação.

4.2.3.1- O lugar do desenraizamento/enraizamento

Uma das tomadas de consciência que no decurso da formação mais me tocaram foi a constatação do desenraizamento associado a uma sensação de separação entre a bacia e as pernas e à dificuldade de convergência dos fêmures. Entendo que estas sensações me revelavam algo de muito primordial em mim – de um trabalho constante e perseverante nesta zona fui compreendendo a minha história de não aceitação e fuga da vida. *“Percebi de que forma a saída da minha terra natal – África – antes de um ano de idade me havia causado um dor tão intensa que me fizera ter como que uma espécie de desgosto de viver percebi em mim uma espécie de ‘desgosto de viver’, o desgosto da perda da minha terra natal... um desgosto que me afastara de mim e me fizera voar, voar para longe de mim, voar para longe da minha família... para longe da vida.”* (L. 958-960). Posso, agora, contextualizar um dos padrões mais recorrentes na minha vida e que atravessam o meu relato – a tendência para sonhar. Compreendo que dor dessa partida do lugar de onde nasci deve ter sido tão grande que me fez voar e encastelar longe de mim e da vida. Uma dor que o meu corpo congelara e que a formação em Psicopedagogia Percepiva viera a acordar. Verifico que este desenraizamento me adiará como ser humano, que essa forte tendência para o sonho, se bem que generosa, era desfundamentada *“Pela primeira vez, na minha vida levantei a questão dos projectos e sonhos pessoais e profissionais corresponderem, porventura, a zonas de desenraizamento e mais oriundos de uma vontade de transformar o mundo generosa, porém, não fundamentada.”* (L.992-995) e logrei relacionar o fundamento do sonho e a capacidade de o realizar, ao enraizamento. Contudo, verifico que um dos maiores

choques que este trabalho me propôs foi a tomada de consciência sobre o meu acentuado desejo de autonomia e liberdade “*Este, era de todos o maior confronto: a questão da autonomia e liberdade, bandeiras que hasteara algures no meu passado (saída da casa precoce dos Pais, por exemplo) e que via agora desabar, desmoronar e perder o sentido que lhes atribuíra na minha vida.*”(L.946-949). Este choque levou-me a questionar o sentido que tiveram na minha vida e percebi, então, que a liberdade e autonomia não são fazeres, são lugares do Ser a exigir uma estruturação corpórea, uma globalidade e uma solidez interior que desconhecia.

Reconheço a enorme importância que estas tomadas de consciência tiveram no meu processo de transformação pessoal: desde logo senti modificações ao nível do movimento que, outrora amplo e demasiado divergente, se tornou contido, a convergência mais profunda e comecei a perceber o toque do pé no chão. Entendo que esta percepção do toque pé/chão representou, verdadeiramente, um segundo nascimento, um dizer sim à vida, um momento de aceitação, reconciliação profunda com o estar na vida, o deixar partir o desgosto de viver . “*Este trabalho de enraizamento conduziu-me ao da aceitação do si, de todos os ‘sis’ – enraizar-me era aceitar-me e aceitar antes de mais a própria vida*” (L. 956-958), conduziu-me, também a uma estruturação e sustentação das ideias (os ditos sonhos) que me proponho realizar e que ganharam consistência e alicerces “*Há em mim um ‘desejo de sonhar e sonhar sempre’, mas há agora uma atenção para o que o fundamenta, o sustenta e o pode viabilizar. Não mais lugares altos e encastelados: Pus-me a caminho da sustentabilidade do sonho!*” (L.1002-1004). Com toda a clareza, identifico que as tomadas de consciência rememorações e todo o trabalho que fiz sobre este lugar potenciaram um processo de transformação pessoal assente num estar e num fazer consistente, estruturado e alicerçado que, me apercebo estruturante de diversas áreas da minha vida, nomeadamente a profissional.

4.2.3.2 – O lugar da não aceitação/aceitação

Estreitamente associado ao desenraizamento que a Psicopedagogia Perceptiva evidenciara, sobressai o lugar da não aceitação. Assim, constato que a não aceitação do si ou dos vários ‘sis’ que eu sou, foi uma área desafiante e que no itinerário da relação com o Corpo Sensível foi sendo desbloqueada e está em curso. Desde logo, entendo que esta não aceitação me provocava um comportamento reactivo e logrei significar a minha postura de ‘outsider. Compreendo, por um lado, que os comportamentos de revolta visavam sobretudo o desejo de um mundo melhor, mas partiam, também, como se evidencia no relato, de uma não aceitação de mim por me não ter sentido aceite no seio familiar. Com efeito, *“Fui observando as memórias da “incompreendida e rejeitada”, que indiciavam uma ferida profunda e abismal, foram-se dissolvendo e liquefazendo mágoas e por não me ter sentido aceite no seio da minha família nuclear e fui resgatando o meu lugar nessa família.”*(L.1066-1069). O que importa é que a tomada de consciência que esse bloqueio da não aceitação me proporcionara, me levou a resgatar a compreensão do meu lugar no seio familiar e esse facto foi crucial na minha transformação pessoal. As revoltas, as irritações foram sendo substituídas pelo entendimento da importância da aceitação que lava e tranquiliza. *“A aceitação apareceu ligada a um sentimento de carinho que tenho que ter por mim própria. E doçura... e tempo...e paciência... um cuidado carinhoso por mim. Aqui, nem a pressa, nem a força resultam.”*(L.1037-1039). A instalação desse carinho, paciência e doçura apaziguaram a minha relação comigo e ofereceram-me uma serenidade baseada na aceitação de tudo o que compõe o meu ser, incluindo a aceitação que tenho dificuldade em me aceitar.

Apercebo-me que este lugar da não aceitação/aceitação desbloqueou uma área de trabalho muito importante no itinerário pelo Sensível que se iniciou na formação em Psicopedagogia e claro, que está em curso.

4.2.3.3 O lugar da Reactividade/ Tolerância e Centramento

A reactividade, outra das tomadas de consciência que me foi desvendada na formação em Psicopedagogia Perceptiva, percebo que resulta das circunstâncias em que me não sinto aceite ou escutada. Alcanço, agora, uma compreensão sobre o comportamento reactivo e reivindicativo que se despoleta perante situações de incomunicação ou evitamento *“É, com efeito, muito recorrente em circunstâncias de grande incomunicabilidade e sempre que os outros têm comportamentos de evitamento por não aceitação, eu avançar, como que tentando remediar o recuo do outro. Porque o outro recua eu avanço. Tentar forçar a comunicação, tentar que o outro me escute, me aceite são comportamentos reactivos recorrentes.”* (L.1149-1153). Verifico que, através da Introspecção Sensorial na qual contacto o meu centro, consigo irradiar para uma acção muito menos reactiva e tolerante *“Repito Introspecções semelhantes a esta, inúmeras vezes. Tornou-se muito claro a importância de me proporcionar um distanciamento quase analítico sobre esta circunstância, que antecipadamente já tenho consciência, de poder vir a desencadear um comportamento reactivo.”* (L.1189-1192). Detecto que este centramento viabiliza a escuta ao outro e que é um grande promotor da tolerância. Outro entendimento da tolerância surgiu deste trabalho, e encantou-me o facto da tolerância não ser incompatível com a sinceridade. Acreditava que ser tolerante era um acto de cedência e compreendi no decurso desta formação que *“Tolerância não significa aceitar o que se nos afigura errado, ou tão pouco abdicar de uma opinião; não é uma cedência é, pelo contrário, uma sinceridade muito alicerçada. A tolerância tem como ponto de partida a escuta e é uma condição para que se viabilize o encontro.”*(L. 1209-1211). Tomei consciência que a tolerância é uma intensa implicação na habitação do si, indissociável da aceitação do si *“A tolerância é também um acto de tolerância para mim própria. A tolerância é um trabalho que pressupõe, antes de mais a*

tolerância do si, muito ligada a aceitação do si, e a partir daí a tolerância do outro – tolerar-me para tolerar.”(L-1212-1214). Da categorização elaborada, concebo como as tomadas de consciência que as Introspecções Sensoriais me ofereceram, se plasmaram no meu processo de transformação, renovação e actualização.

4.2.3.4 O lugar da Receptividade/ Disponibilidade ao outro

Da leitura atenta da categorização precedente, destaca-se a dificuldade em assumir a indisponibilidade para outro associada a um sentimento de não ser ‘boa pessoa’, como um dos factores que me destabilizam e me desorganizam. Reconheço que tinha interiorizada a imagem de que uma pessoa ‘boa’ é aquela que estava permanentemente em dádiva e apercebo-me que, concomitantemente, tinha alguma dificuldade em recepcionar *“Tenho consciência do quanto me é difícil a assunção de que não posso dar ou estar com o outro. Assumir a disponibilidade para mim, quando esse facto implica a indisponibilidade ao outro, é todo um trabalho que, nesta fase do meu processo se me afigura de crucial importância.”* (L.1219-1223)

De facto, assumir a disponibilidade para estar comigo ou para recepcionar esbarrava num sentimento de ‘não merecimento’, de estar em falta ou até de um certo pudor de mim *“Mais uma tensão, mais um solavanco no movimento a baterem-me à porta para que me apercebesse que a dificuldade de recepcionar era oriunda de um sentimento de não ser merecedora ou um certo pudor de mim”* (L.1264-1267). Reconheço, entretanto, que o forte movimento de convergência na sequência da fractura do braço esquerdo, ofereceu-me a oportunidade de me acolher a mim própria e de me recepcionar *“O movimento do corpo predominantemente convergente, as pausas prolongadas e estruturantes indiciavam esse momento de pausa e convergência que a vida me solicitava. Um pedido para que me recepcionasse - antes de mais, a mim... e, então acolhi-me e*

dei-me esse direito de me receber...(L.1238-1241). Esta tomada de consciência resultou num intenso processo de renovação na relação com o outro a partir do estabelecimento prévio de uma relação comigo *“Daqui resultava uma verdadeira renovação do estar com o outro, até porque estar com o outro tinha como condição primeira estar comigo: Dentro “da minha casa”!”* (L.1244-1246). A compreensão de que o acto de saber recepcionar pode ser uma enorme dádiva e que, pelo contrário, a capacidade de dar dissociada da de receber encerra um movimento desorganizado, levou-me à formulação da questão *“Como instalar uma dinâmica processual, de um movimento de convergência e divergência, equilibrada, no quotidiano e nos relacionamentos com os outros?”*(L. 1270-1272), cujo discernimento introduz uma renovação importante na postura relacional.

4.2.3.5 O lugar do Controlo/ Confiança

Da leitura interpretativa do relato a partir da categorização, recorta-se a evidência da dificuldade que tenho em confiar apercebendo-me que *“... o acto de confiar pressupõe a existência de um centramento forte e estruturado e que ao invés a falta de confiança me põe num movimento de procura, numa tentativa de arranjar soluções ou remediar ou prevenir... (L.1308-1310)* e constato a inutilidade de qualquer espécie de controlo, de luta e da reivindicação. Reparo que através das Introspecções Sensoriais me ia colocando *“naquele momento em que perceciono o movimento a irrigar o corpo sensível, é uma experiência tão deleitosa... um total relaxamento, uma profunda sincronicidade com o Corpo Sensível.”*(L.1293-1295) e nesse momento eu alcanço um estado de tranquilidade e confiança. Este facto fez-me associar a confiança ao fluxo organizado do movimento que percecionara no meu corpo *“A pouco e pouco na intimidade da matéria vou contactando esse abandono, afundando dentro do coração uma sensação confiança*

na vida, no movimento e no coração. O movimento não está indo a algum lugar. Ele está simplesmente acontecendo ali, naquele instante que o percepciono.” (L. 1298-1300). Reconhecendo, embora, da leitura interpretativa do meu relato, que sou uma pessoa ansiosa, o certo é que, a percepção do movimento e a entrega ao Ser Sensível me facultava um estado de confiança. Senti uma diferença, inclusive, no desanuviar de tensões corpóreas. Considero que o silencioso relaxamento, a percepção de *“uma fluência como o rio, desinteressado do aonde e do rumo que toma...”*(L.1302-1303) que contactei nas Introspecções Sensoriais, me transportaram para esse lugar de confiança, agora disponível para ser contactado sempre que me sinto mais ansiosa. Este facto tem vindo a contribuir decisivamente para o meu processo de transformação pessoal, ajudando-me a olhar e a sentir de forma diversa a vida.

4.2.3.6 O lugar da Simplicidade

Na continuação do movimento interpretativo realizado nesta fase do trabalho, apercebo-me que um dos lugares mais belos que contactei foi o da simplicidade. Frequentemente a agitação diária emaranham-nos em complicações que nos cansam, nos fazem perder energia e nos desorganizam e constato que percepcionei a simplicidade a dissolver, a derreter todas as complicações. Tensões nas costas e uma hipertonicidade no pescoço e ombros desanuviavam-se neste contacto. *“A simplicidade é uma percepção do corpo com uma globalidade harmónica, um corpo todo ele nutrido de silêncio e irrigado pelo deslizar do movimento que interliga todas as suas partes, unificando-as.”*(L.1378-1380). Esta harmonia e globalidade conduziam-me a um sentimento de inteireza e proximidade a que nunca antes acedera. Contactar o sabor da simplicidade proporcionava momentos de grande sabedoria e lucidez. *“Esse gostoso sabor da simplicidade imanente da relação com o Sensível transporta uma clareza, uma sabedoria sobre a vida que*

tem me tem ajudado a transformar a minha postura a mim e ao outro, a torná-la simples e autêntica”(L. 1389-1391). Percebo a importância deste valioso gosto da simplicidade como “um lugar de coerência corpórea perfeita em que, simplesmente, estou e sou.”(L:1384-1385). Contactei esta lavagem profunda do Ser e percebi que a simplicidade é um dos lugares mais essenciais e primeiros do meu Ser “Através do contacto com o Corpo Sensível saboreei o gosto indescritivelmente belo da simplicidade: algo de original porque está na origem, primordial porque é primeiro e essencial porque subjaz ao Ser!”(L.1376-1378). A Simplicidade é um dos lugares-janelas mais arejados, iluminados e perfumados com que contactei. Tendo, embora, consciência que a simplicidade pode não ser nada simples, decidi, a partir do contacto com a Simplicidade, instalá-la no meu quotidiano. Senti, agora, sabor límpido da Simplicidade e a forma como este lugar pode perfumar a paisagem da vida.

4.3 Reconstituição do movimento de transformação profissional durante e depois da formação em Psicopedagogia Perceptiva

Da análise classificatória constato que, relativamente à reconstituição da transformação profissional depois da formação em Psicopedagogia Perceptiva, destacaram-se as mesmas quatro categorias que no período anterior: postura face aos diversos momentos da carreira; postura face aos colegas; postura face aos alunos; postura face à prática pedagógica, e, por isso, foram estas categorias que orientaram a realização do relato fenomenológico.

4.3.1 Postura actual face à profissão durante e depois da formação em Psicopedagogia Perceptiva

A formação em Psicopedagogia Perceptiva representou um choque que me convidou a uma outra reflexão sobre a minha profissão alicerçada numa *“nova reflexão sobre o ‘estar a mim’, à vida e à minha profissão, numa dinâmica entre as experiências vividas através do Corpo Sensível e as tomadas de consciência que iam aparecendo”*(L.1600-1602). Este movimento reflexivo, na sequência do choque pedagógico, abriu um espaço para uma dinâmica renovada com a comunidade educativa e verifiquei que, uma nova qualidade de relação comigo

abria o caminho para uma outra qualidade de relação com os actores da Comunidade Educativa e com a vida. Compreendi, com toda a clareza, que a minha acção profissional, antes de mais, revelava a pessoa que eu sou, e este facto, aparentemente pequeno, proporcionou-me uma qualidade de atenção aos meus actos profissionais muito mais afinada e apurada *“Ensinar revela-me a “ensinadora”, que sou enquanto sujeito/pessoa dessa prática e deixei-me revelar nesse acto, reflectindo sobre ele e sobre a relação que com ele estabelecia.”* (L. 1618-1620). Assisti-me a ser reactiva, e a ter comportamentos e acções que condenava e essa consciência é por si uma ‘pedra de toque’ da mudança. Apercebo-me da importância deste aspecto na renovação da minha postura face à minha profissão filtrada, agora, por esta nova possibilidade de permitir interrogar-me e revelar-me nas situações que diariamente me atravessam. *“Tornou-se muito claro que a atmosfera dos diversos espaços escolares, a multiplicidade de interacções que nela ocorrem, bem como “situações-problemas” ou as “situações-solução” que vão surgindo, me interrogam a mim e me propõe uma reflexão sobre a ressonância que essas situações têm mim, sobre o que me reverberam, os caminhos que me convidam a percorrer”*(L.1625-1629).

Constato que o sonho que acalentara anos e anos a fio “eu vou mudar a escola” se metamorfoseia

agora no “eu vou mudar-me a mim”, cōnscia que é essa mudança a única que eu posso levar a cabo. Reconheço que é igualmente muito importante na minha postura profissional actual, a identificação que existe em mim um “*estado-de-estar-na-escola*”, ou um “*estado-de-estar-na-sala-de-aula*”, um estado de Presença ao momento do estar na escola comigo com os alunos e colegas.”(L.1623-1625), o tal estado de Presença a mim que o estabelecimento com o Corpo Sensível me proporcionara, e percebi a valia desse estado de Presença no desempenho da minha profissão. Detecto, enfim, uma transformação da minha postura face à profissão e reconheço que ela é oriunda da renovação pessoal que o trânsito pela Psicopedagogia Perceptiva me proporcionou, desde logo, através de uma qualidade de relação a mim, uma atenção e consciência sobre os meus actos na interacção com o meu trabalho e com os que comigo trabalham.

4.3.2 Postura relacional face aos colegas durante e depois da formação em Psicopedagogia Perceptiva

Relativamente à postura relacional com os meus colegas dou-me conta que ela assumiu características diferentes dos períodos anteriores. Verifico à partida que houve a extensão da compreensão dos lugares que visitara no itinerário do Sensível, na relação com os actores da comunidade educativa e que este facto propiciou uma postura mais aberta e compreensiva.

“o silêncio, a pausa, a aceitação do(s) si(s), a confiança, a tolerância e a simplicidade e constatei um contínuo entre o que havia percebido no interior de mim, na relação com o corpo sensível e o exterior, na relação com os colegas e alunos. A postura de confiança do si, a postura da aceitação do si, da tolerância do si, simplicidade e autenticidade iam iluminando e temperando essa relação.” (L. 1642-1647) Com efeito, apercebo-me que todos esses lugares que

o Corpo Sensível desvendara e que me haviam interpelado enquanto pessoa estavam, agora, também, presentes na relação com colegas e alunos *temperando* essa relação. Constatando a enorme importância de ter, finalmente, conseguido significar a minha postura de ‘outsider’, um dos meus *lugares-castelo*, em que me refugiara para voar para longe de mim e que na interação com os colegas ocasionavam ora fugas ora excessos e “*Deixei cair completamente o zás/trás/paz que pode, até ser bem intencionado mas que não é destilado a partir da escuta de pertinência interna...*” (1716-1718). Surgem-me fortes indícios que, deste trabalho de significação de padrões comportamentais que o Corpo Sensível me permitira tomar consciência, floresceu uma outra qualidade de postura com os meus colegas, fundamentada na escuta e na pertinência interna “*Nunca mais pretendo apresentar aos meus colegas, como outrora, projectos que considero bons e inovadores mas que não partam de um lugar de congruência de coerência, de escuta, de silêncio, de pausa. Percepciono muito melhor a justeza do momento da introdução de qualquer fazer diferente.*” (L. 1713-1716). Do movimento interpretativo do meu relato apercebo-me, efectivamente, que o desenvolvimento de capacidades perceptivas, nomeadamente, da escuta, me permitiu uma justeza, adequação e congruência nos projectos e propostas que apresento aos meus colegas. Todo um trabalho iniciado durante a formação em Psicopedagogia Perceptiva e desde essa altura em curso “*Tenho feito um trabalho de jardinagem, de tirar silvas, engodos e engulhos, de ter a coragem de passar em cima dos escombros aceitando-os até com amor.*”(L.1719-1720) que me disponibiliza para uma postura mais compreensiva e certamente mais amorosa, alicerçada fundamentada e, por isso, justa.

4.3.3 Postura relacional face aos alunos durante e depois da formação em Psicopedagogia Perceptiva

Como referido anteriormente, tanto a relação como os colegas como a com os alunos se foi metamorfoseando a partir dos lugares existenciais que o Corpo Sensível havia consciencializado. “*Na sala de aula com os meus alunos e na escola com os meus colegas revisitei os lugares existenciais que o corpo sensível me tinha desvendado*” que iam amassando um estar renovado com os alunos. Interessei-me vivamente pelas *qualidades que o silêncio-planície-corpórea me foi transportando para a tona d’ água* (L.1647-1648) e identifiquei que essas qualidades se estendiam e escoavam na relação com o aluno e tinham impacto e ressonância nele. Efectivamente, senti que, ao contactar com esse lugar de silêncio pleno das qualidades de “*envolvimento, suporte, o apoio, o repouso, a estabilidade, o apaziguamento, o equilíbrio, a harmonia, a serenidade, etc que ao serem por mim percepcionados e contactados, criam uma ressonância nos alunos, criando uma atmosfera de estabilidade que remete o aluno para ele próprio.*” (L.1648- 1651). Constato, também, que este lugar de silêncio “*atapeta o chão sobre o qual a situação de trabalho inerente ao aprender/ensinar se torna viável e propícia*”(L.1664-1665) e interrogo-me verdadeiramente como ensinar/aprender sem que esteja instalado este ‘chão’ que clarifica e ordena e viabiliza o encontro. Compreendo que a sala de aula é um espaço de encontro, único e irrepitível - um estar com os alunos a partir de um estar comigo renovado, essa qualidade de estar que nos move, que nos implica e motiva para o ensinar/aprender. E o ‘mundo’ que cabe na palavra encontro que se dá na sala de aula! Agora percebo que esse ‘estar com’ é uma honra, uma bênção que diariamente me é oferecida e, por isso, preparo-a e preparo-me para ela. “*Valorizo, mais do que nunca, a escola e em particular a sala de aula como um espaço de encontro... Chego sempre à escola 20 minutos antes de dar aula. Este tempo permiti-*

me chegar a mim, antes de me por em acção no contacto com os colegas e alunos.”(L.1871-1876).

O longo e persistente trabalho que fiz e continuo a fazer sobre o enraizamento e a recente fractura do braço esquerdo, oferecendo-me a possibilidade de me confrontar com o meu desenraizamento, levaram-me, de igual modo, à tomada de consciência sobre a importância de dar aos alunos essa ‘postura de pés assentes no chão’, como uma estrutura de acolhimento fundamentada e sólida “*Percebi, também, o espantoso valor de oferecer aos alunos esta postura de ter os pés assentes no chão, como uma das poucas coisas que posso fazer por eles.*”(L.1783-1785). Um acolhimento feito de receptividade, feito de aceitação da singularidade de cada um, e respeito pelas nossas bagagens biográficas tais como elas se nos apresentam, um acolhimento que conduz à confiança e ao respeito mútuo pelas trajectórias pessoais “*Uma receptividade, uma neutralidade activa que vai amassando um espaço de confiança em que eu, enquanto professora, e os alunos vamos regando com a nossa presença focalizada no respeito mutuo profundo pelas trajectórias individuais da aprendizagem e do estar-no-mundo.*” (L. 1759-1762). A aceitação e assunção recíprocas do si surgiram-me, assim, como uma inevitabilidade quase natural, uma vez que, eu própria havia já percorrido o meu próprio caminho de aceitação e assunção estava, agora, em condições de o viabilizar aos outros e portanto “*Uma das tarefas mais importantes que à partida identifico e estou atenta na minha postura educativa é a de proporcionar as condições em que os alunos em suas relações uns com os outros e todos comigo ensaiem a experiência profunda de se aceitarem, de se assumirem como seres viventes com as suas questões, interesses, frustrações e sonhos, tendo em conta os saberes e a diversidade das suas experiências favorecendo e fomentando o inestimável valor da multiculturalidade e da pluralidade em geral.*”(L.1877- 1882). Tal facto, que me parece no momento em que o descrevo simples e evidente foi, contudo para mim, fruto de um trabalho persistente e árduo através da

Psicopedagogia Perceptiva: criar as condições para que eu e os alunos ensaiemos a experiência profunda da aceitação e da assunção, eis uma postura que, nesta fase do meu percurso profissional, considero essencial.

Consigo, ainda, compreender muito bem porque me interessa tão intensamente e, desde há tanto tempo, pelas questões da indisciplina e da desmotivação – *“o facto de não me ter sentido aceite e compreendida pela minha família desordenara-me profundamente e fizera-me perder o sentido de que eu fazia parte de um grupo, fizeram-me esquecer o sentimento de pertença. O facto de me sentir diferente e não aceite pelo núcleo familiar indisciplinara-me. De facto, não estranho que enquanto professora os alunos indisciplinados me tenham, sempre, interessado tanto. Algo da indisciplina deles ecoava em mim.”* Entendo, o quanto a perda do sentido de pertença me desordenara, e identifico, nos casos de alunos indisciplinados, esta mesma incapacidade de significar o lugar que ocupam. O longo período de atenção e de convergência sobre o retecer dos tecidos do meu braço fracturado permitiram-me uma compreensão sobre *esses territórios inóspitos* que tanto obstaculizam e amuralham o circuito do aprender e comparei-os aos tecidos caotizados e desordenados do meu braço e a outras vivências desordenadas que me indisciplinaram. Questionei se a indisciplina e a desmotivação não correspondem a lugares de afastamento, de desfasamento do aluno dele próprio e constatei, por contraste, que quando sinto o alinhamento do aluno consigo, verifico que este se implica. Percebo que este facto me levou à questão: *“de que forma é que um tema, (p.ex. os Descobrimientos) me implica e os implica”*(L.1825-1826)

A aproximação do aluno de si é hoje uma tarefa que considero, de igual modo, fulcral e detecto que uma postura de autenticidade e genuinidade relacional a favorece *“Desta tarefa decorre uma outra que é a autenticidade e genuinidade relacional que me proporciona uma postura em que eu e os alunos nos sentimos engajados em projectos educacionais de aproximação do si ”.*

Compreendo o investimento carinhoso que tenho vindo a desenvolver na ideia de uma Comunidade de Presença na sala de aula *“Dia após dia, no tempo maternal da constância, vai-se tecendo uma teia de “comunidade de Presença” que permitem aflorar fragmentos da busca de si, do outro e das aprendizagens e do mundo, uma atmosfera na qual eu e os alunos agimos, reagimos, descobrimos, aprendemos, nos deixamos levar pela vontade de descobrir, ou até nos damos permissão para nos surpreendermos a nós próprios.”*(L.2079-2083). Com efeito, identifiquei uma reciprocidade, um eco da Presença consciente a mim própria como um lugar de aproximação dos outros com eles mesmos. Compreendo que quanto mais consigo estar Presente a mim própria mais o estou ao grupo-turma e a cada aluno em particular e, ainda, que este facto favorece a aproximação do aluno a ele próprio. Encanto-me por perceber que existe, de facto, uma nova interacção com o aluno oriunda desta itinerância pela Psicopedagogia Perceptiva. *“O processo de interacção entre mim e a turma e o aluno, vai sendo progressivamente desvendado a partir de questionamentos, de constatações, de descobertas e de novos questionamentos, de recorrências, nos comportamentos, ou nas valorizações, nos interesses, na maneira de habitar o espaço comum onde nos movemos.”* (L. 2072-2075).

Sou levada a reconhecer do movimento interpretativo da categorização, a dimensão transformadora da minha postura face aos alunos, mais atenta, mais sólida e estruturada, mais aberta e Presente, a partir do desenvolvimento de capacidades perceptivas adquiridas pela Psicopedagogia Perceptiva.

4.3.4 Postura face à prática docente durante e depois da formação em Psicopedagogia Perceptiva

Relativamente à minha postura face à prática docente, apercebo-me que uma das dimensões fundamentais que emergiram do movimento interpretativo do relato foi o resgate do sentido do que se aprende e para que se aprende. Clarifiquei que os conteúdos que os alunos conseguem significar e enquadrar nos seus percursos existenciais são facilmente aprendidos e integrados e, inversamente, os que não os implicam ou lhes são alheios provocam desmotivação. *“Diariamente identifico a enorme importância de resgatar um sentido para a aprendizagem, levando o aluno a questionar e a problematizar a sua envolvência, ou não, no acto de aprender. O resgate do sentido do que se aprende e para que se aprende.”*(L.1808-1810)

Compreendo, por consequência, que é importante integrar na prática docente esta reflexão propiciadora nos alunos de uma maior envolvência no seu projecto de aprender, e interrogo como suscitar nos alunos essa vontade se os conteúdos da aprendizagem estiverem desfasados e desarticulados dos seus projectos globais de vida. *“É flagrante que os conteúdos que os alunos conseguem significar ou enquadrar nos seus projectos de vida, são geralmente aprendidos e integrados com alguma facilidade. E os resultados da avaliação destes conteúdos demonstram-no.”*(L. 1864-1866). Mais uma vez este entendimento que parece simples e evidente só foi, agora, verdadeiramente almejado como coordenada orientadora da minha postura face à prática docente.

Outro dos entendimentos alcançados, assumidos e defendidos perante a prática docente é o do papel da curiosidade como motor do movimento do ensinar/aprender. Aparece no meu relato, claramente, a defesa de uma epistemologia da curiosidade que, me mova a mim professora, tanto como aos alunos, na aventura do aprender e verifico que *“Ao cabo de uma longa carreira de 35*

anos sei que sem uma postura de curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino, que no dia em que essa curiosidade que me mantém na demanda da vida, parar, a capacidade de ensinar pára em simultâneo.”(L.1851-1854). Tomo consciência de como a curiosidade me desperta alegria e abertura ao movimento do ensinar/aprender e detecto que, através desta postura curiosa e indagadora, resgato algo de verdadeiramente essencial na minha vida pessoal e profissional: a alegria. Valorizo, seriamente, esta curiosidade como semente da aprendizagem - minha e dos alunos - e sei que, no dia em que inibir em mim este movimento genuíno da curiosidade, não vou, com certeza, conseguir suscitá-lo nos alunos e, portanto, obstaculizo a circulação do movimento do apreender.

Por outro lado, constato que tenho em conta a subjectividade dos conteúdos programáticos. Com efeito, da postura de indagação e curiosidade decorre a consciência de que não ensino certezas, mas crio momentos em que florescem perguntas que nos colocam nesse trilho da descoberta implicada na aventura do conhecer. *“A minha postura perante o aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a habilidade possamos apreender a subjectividade do objecto aprendido. Não, não ensino certezas, suscito perguntas que me aproximem de mim, que aproximem os alunos deles e dos seus projectos do si.”(L.1854-1858).* Estou bem consciente que existe um programa a cumprir, conteúdos obrigatórios e estipulados institucionalmente e constato que este facto cria um fechamento que não atende à singularidade do aluno afundando-a na uniformidade do todo, contudo, detecto a extraordinária importância de criar ajustes, de introduzir *“porosidades’ e respiradouros”.*(L.1973) que permitam respeitar, quer a temporalidade, quer uma evolutividade sábia que o Corpo Sensível me ensinara. Tal postura relaciona-se com a confiança que contactara na itinerância pela Psicopedagogia Perceptiva *“Para tal é, de facto, necessário respeitar a temporalidade singular de cada aluno, a partir desse lugar de confiança, que não força, e empurra, mas que respeita a evolutividade sábia que o*

movimento interno me ensinara. E, é curioso que quando eu instalo essa confiança as planificações até conseguem ser cumpridas, e ao invés, quando eu me sinto tensa e preocupada com prazos e cumprimentos muitas vezes os tempos descarrilam.”(L.1973-1978). Uma planificação e uma prática docente que contenham este lugar alicerçado na confiança do si, é profundamente, transformador – permite, quiçá, um fluxo de aprendizagem de uma forma mais consentânea com a realidade turma/aluno, evitando os contratempos que desgastam e levam as perdas de energia e tempo. Tenho fortes indícios que uma prática pedagógica destilada a partir do desenvolvimento das capacidades perceptivas adquiridas na relação com o Corpo Sensível é muito mais eficaz, motivadora e promotora do sucesso. Identifico a escuta, como uma facilitadora da gestão da imedietez *“A escuta favorece a utilização das metodologias mais justas para determinado momento, num compromisso entre o que havia sido planejado e o procedimento justo e adequado ao momento.”* (L.1994-1996) ou seja permite a adequação entre a planificação previamente elaborada e a pertinência do momento, pondo em marcha uma pedagogia performativa. Julgo poder afirmar que esta pedagogia performativa é eficaz e isto porque, como refiro no relato, *“os alunos se sentem mais atendidos e entendidos e isso motiva-os para o seu trabalho”* (L. 2011-2012).

Terminada abordagem hermenêutica da minha narrativa, apercebo-me que dela se evidencia a influência que o movimento de transformação pessoal teve sobre a transformação da postura de docente. Tal facto, motivou-me a concluir sobre o aparecimento de um terceiro movimento que chamarei *movimento de transferência* entre o primeiro e segundo movimentos de transformação, e que se encontra desenvolvidamente patente em todo o relato fenomenológico.

Em ordem a clarificar esse movimento de transferência elaborei um quadro exemplificativo, cōnscia porém, que ele é apenas uma sūmula que me permitiu uma visualização mais rápida que ilustra, a título de exemplo, a dinâmica desse movimento.

Quadro exemplificativo do movimento de transferência entre o movimento de transformação pessoal e profissional

Movimento de transformação pessoal	Movimento de transformação profissional
Relação com o corpo	
<ul style="list-style-type: none"> • Um corpo percorrido por um movimento que me presentifica e me afecta • Desenvolvimento das capacidades perceptivas – escuta - adquiridas na relação com o Corpo Sensível 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da minha relação comigo e inerente consciência que os meus actos enquanto ensinadora me revelam a pessoa que eu sou • Transformação da qualidade de Presença na sala de aula com os alunos, com os colegas professores e com os restantes actores da Comunidade Educativa. • Identificação de um estado de Presença ao momento do estar na escola comigo com os alunos e colegas • Génese da ideia da sala de aula como uma ‘Comunidade de Presença’ • Postura relacional a partir da escuta e da gestão da imediatez • Prática pedagógica mais ajustada e performativa • Prática pedagogia alicerçada na curiosidade e na implicação com a vida
Relação com o silêncio	
<ul style="list-style-type: none"> • Percepção corporal do silêncio associado à estabilidade, envolvimento, suporte, apoio, equilíbrio, auto-afectividade, paz. 	<ul style="list-style-type: none"> • A instalação do silêncio na comunicação (sala de aula. p.ex.) cria o espaço de encontro, estabilidade, suporte, equilíbrio, auto-afectividade na relação com os actores educativos • O silêncio como um ‘chão estruturante da confiança’ na sala de aula
Lugares existenciais	
Enraizamento/desenraizamento	
	<ul style="list-style-type: none"> • Postura de pés assentes no chão no

<ul style="list-style-type: none"> • O enraizamento favoreceu a estruturação e sustentação do meu Ser 	<p>acolhimento do aluno e na relação com os restantes actores educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postura mais sólida, coerente, estruturação e consistente na prática docente • Estruturação, fundamentação, congruência na apresentação de projectos à comunidade educativa
Aceitação/não aceitação	
<ul style="list-style-type: none"> • O processo de aceitação de todas as camadas do si, mediado pelo corpo sensível 	<ul style="list-style-type: none"> • Postura de aceitação e assunção mútua do si nos diversos actores da comunidade educativa acolhendo a singularidade das nossas bagagens biográficas • Postura de aceitação e assunção do lugar de cada um dos actores educativos • Significação da indisciplina e desmotivações como territórios da não aceitação e consequente perda do sentido de pertença
Confiança/controlo	
<ul style="list-style-type: none"> • O processo de instalação confiança do si mediado pelo corpo sensível 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma planificação e prática docente que contenham o lugar da confiança facilita respeito pela evolutividade singular do aluno. • O contacto com o lugar da confiança em mim enquanto professora favorece uma prática pedagógica mais ajustada ao respeito pela temporalidade da turma.
Receptividade/disponibilidade	
<ul style="list-style-type: none"> • A gestão harmoniosa entre a receptividade e disponibilidade ao outro contactada no equilíbrio entre a convergência e a divergência 	<ul style="list-style-type: none"> • Postura relacional de disponibilidade com os actores educativos a partir de um estabelecimento de uma relação centrada no si - postura mais harmoniosa e amorosa
Reactividade/centramento, tolerância	
<ul style="list-style-type: none"> • A atenção sobre as situações que geram comportamentos reactivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma postura mais aberta, compreensiva e destilada a partir da escuta, do centramento. • Postura mais assertiva e coerente
Simplicidade	
<ul style="list-style-type: none"> • O contacto com o lugar da simplicidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Postura de disponibilidade, de aproximação ao si, alegre, leve e autêntica

Conclusão: reflexão sobre os resultados e perspectivas

É chegado o momento de equacionar se respondi à minha questão de investigação e reflectir até que ponto o consegui, clarificando os limites desta pesquisa e as aberturas que ela propiciou.

Será, então, que posso afirmar que a minha pesquisa me permitiu responder à questão de investigação: **Em que medida o processo de transformação pessoal pela Psicopedagogia Perceptiva contribui para a transformação da minha postura de professora?**

Julgo estar, agora, em condições de poder concluir que o movimento de investigação desenvolvido - construção do relato de investigação pessoal e profissional, análise e categorização e finalmente o movimento hermenêutico do meu relato - permitiu-me responder, em boa parte, à questão de investigação e objectivos desta pesquisa, conduzindo-me à compreensão de como o meu processo de transformação pessoal no decurso da formação em Psicopedagogia Perceptiva afectou a minha postura de docente. Com efeito, compreendi que o estabelecimento da relação com o Corpo Sensível, com o silêncio, e a visita a lugares existenciais revelados pelo corpo, motivaram uma outra forma de estar na minha profissão como se tornou patente no quadro sobre o movimento de transferência entre o processo de transformação pessoal e o profissional. O sentimento de unidade do 'corpo que eu sou' a *Maria Clara está na Maria Clara*, a descoberta e arejamento das divisões desabitadas da casa do meu Ser, o novo relacionamento com o silêncio ofereceram-me uma Presença ancorada no corpo que ecoou na postura relacional com colegas, alunos e com a comunidade educativa em geral. O meu corpo, palco da aprendizagem, apreendido metaforicamente por um *corpo-casulo, um corpo-*

castelo, um corpo-floresta, mas também por um *corpo-janela* que, desempoeirando e oxigenando os outros lugares, me presenteou com uma sensação de apaziguamento, de aceitação da vida e de um gosto pela simplicidade, repercutiu-se, evidentemente, na minha postura relacional com os colegas professores, alunos, na prática docente e até na forma como eu me posiciono actualmente perante a minha profissão.

Do ponto de vista da *postura relacional*, a relação com o corpo deu-me uma qualidade de Presença a mim cuja ressonância na interactividade com alunos e colegas, identifiquei; a relação com o silêncio, metamorfoseada de deserto aprisionador em jardim criativo, espelha-se na qualidade de comunicação com o aluno em sala de aula. Apercebi-me que a relação com o silêncio me permitiu compreender melhor as palavras e por isso comunicar com os outros, de uma forma mais amorosa e assertiva. Apercebi-me, ainda, como as qualidades de suporte, envolvimento e serenidade contactadas no silêncio se espriam na atmosfera que viabiliza o encontro em sala de aula, condição para o acto de ensinar/aprender. Sinto-me, agora, muito mais aberta e disponível, permeável para esse encontro.

Por outro lado, a incursão na minha história de vida profissional antes da formação em Psicopedagogia confrontou-me com padrões ora excessivamente expansivos de abertura, alegria, entusiasmo, ora de uma reactividade agressiva geradora de conflitos relacionais. Havia um olhar generoso e humano relativamente à minha *postura perante a profissão*, mas era idealizado, sem viabilidade e concretude. O intenso desejo de “eu vou mudar a escola” que correspondia ao padrão adolescente do “eu vou mudar o mundo” desfundamentado e sem alicerces deu lugar à compreensão de que a mudança possível concreta e viável era a minha e tomei consciência como o Corpo Sensível havia mediado esse processo de transformação.

O Itinerário aos lugares existenciais do desenraizamento/enraizamento, aceitação/nãoaceitação, confiança/controlo, disponibilidade/receptividade, reactividade/centramento, tolerância,

simplicidade que deram origem ao movimento de transformação pessoal, posso, agora, afirmar que influenciaram a transformação da minha postura enquanto docente. Constatei, por outro lado, uma relação de reciprocidade, um contínuo de influência entre estes dois movimentos: o pessoal e o profissional, entre mim e os restantes actores educativos, um ‘estado de estar-a-mim’ que se prolonga no estar-ao-outro numa dinâmica de interactividade mútua. Acarinhiei a ideia de um ‘estado-de-estar-na-escola’ e de uma ‘comunidade de Presença’ como uma correnteza fluvial, uma ressonância de Presenças, que me une aos alunos em sala de aula e sabiamente nos conduz. A sala de aula como uma ‘comunidade de Presença’ é um dos canteiros profissionais que comecei a cuidar, na sequência da formação em Psicopedagogia Perceptiva.

O desenvolvimento das capacidades perceptivas e a relação com o corpo contribuíram para pôr em marcha uma pedagogia mais performativa, atenta e amorosa na qual esse fluxo do ensinar/aprender acontece num contexto de curiosidade implicada, de abertura ao conhecimento, de uma vontade de aprender semelhante à vontade de viver, ou seja um fluxo de ensino/aprendizagem que, outro não é, que o da própria vida. Identifiquei como motor e impulso da aprendizagem a implicação e curiosidade e estou em condições de defender uma ‘epistemologia da curiosidade’ indissociável do acto de aprender/ensinar. Sei que, consigo agora, conjugar melhor, na prática pedagógica a partitura de fundo rígida dos currículos e a pertinência do que a dança da imediatez me propõe. Afinal, percebo que ensinar é também, seguir o movimento – o da vida. A percepção desse movimento da vida, contactado no Corpo Sensível e capacidade da escuta foram para isto, fundamentais.

Por fim, destaco que a dinâmica de transformação posta em marcha na realização deste mestrado, elaborado a partir do ancoramento com o Paradigma do Sensível, representou no meu contexto existencial e profissional ‘um caminho de volta’, uma reflexão sobre toda a minha

longa caminhada profissional em que recuperei os principais apeadeiros dessa trajetória. Com ele percorri montes e vales, escalei as montanhas, atravessei os terrenos movediços e pedregosos da minha existência pessoal e profissional, ousando confessar e identificar os principais movimentos, ora de paragem, ora de circulação.

Embora entre parêntesis, deixo a referência óbvia que a dinâmica dos movimentos de transformação estudada nesta tese, está em curso (não fossem eles, justamente, movimentos), querendo com isto significar que tudo o que descrevi, interpretei e analisei está em processo, em fluxo, incluindo este trabalho de mestrado, agora findo, mas que viajará certamente comigo até pelas repercussões que da sua feitura resultaram na minha vida.

Críticas e limites da minha investigação

Tenho consciência que esta investigação teria merecido um desenvolvimento mais aprofundado sobre os fundamentos teóricos da Psicopedagogia Perceptiva, contudo, preferi privilegiar o que encontrei no contacto com este método – a dimensão transformadora pessoal e profissional – que floresceu da relação com o Corpo Sensível. Consagrei-me, de tal forma, à elaboração do relato e à interpretação desse movimento de transformação que, posso dizer, finda a realização desta tese não sou, com efeito, a mesma pessoa. A concretização desta tese, a exigir um rigor, uma disciplina e um enraizamento e uma assunção do meu percurso existencial e profissional, testemunha-o.

Apercebo-me, também, que poderia ter tornado esta temática mais abrangente, através uma entrevista a colegas professores que seguiram esta formação em Psicopedagogia Perceptiva, fiz,

porém, a opção de me focalizar apenas no meu próprio caso, em ordem a levar a cabo um estudo aprofundado do meu próprio itinerário que me permitisse uma maior compreensão do meu processo de transformação pessoal e das suas incidências na instância do profissional. Da longa travessia do oceano da minha vida profissional resultou um relato extenso que não me permitiu estender mais o âmbito do trabalho, reconhecendo, embora, a valia e a pertinência desse alargamento.

Relativamente à elaboração do relato de investigação de cariz autobiográfico, dei conta que tenho uma dinâmica de escrita simultaneamente descritiva, interpretativa e até analítica o que me solicitou uma disciplina e um rigor metodológico acrescidos nos momentos da categorização e interpretação do relato. Esta tendência encontra-se, aliás, na dinâmica da minha pesquisa.

Perspectivas

Este trabalho de investigação conduziu-me ao desejo de partilhar e socializar a minha experiência com os meus colegas professores.

Coloco a hipótese de alargar esta investigação, agora elaborada em 1ª pessoa radical e fazer um Doutoramento a partir de uma outra dinâmica metodológica, em 2ª pessoa, entrevistando professores com formação em Psicopedagogia Perceptiva, com o fim de compreender o impacto que esta disciplina teve na sua formação profissional, tendo como perspectiva elaborar um **modelo pedagógico** de formação de professores, integrável institucionalmente, que se inspire na grande temática - **A formação de professores a partir da busca do si na mediação com o Corpo Sensível.**

Parece-me, desde já e a partir da experiência de feitura deste mestrado, que seria pertinente oferecer uma formação aos professores, tendo como instrumentos da Psicopedagogia Perceptiva, a Introspecção Sensorial e escrita pós-vivencial corporal.

Bibliografia

Albarelo L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles : De Boeck Université.

Beauchesne, M, (2008). Editorial : *Éloge de la singularité*. Réciprocité, n° 2 Revue du Centre d'Etudes et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive (CERAP), Universidade Moderna de Lisboa. www.cerap.org

Austry D. & Berger E. Le chercheur du Sensible (2010). *Réciprocités*, n° 4; Revue du Centre d'Etudes et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive (CERAP) de L' Université Fernando Pessoa do Porto, www.cerap.org

Bégout B. (1995) *Maine de Biran, A Vida Interior*. Paris: Payot

Berger E. (2004) *Approche du Corps en Sciences de L'éducation*, Tese de D.E.A., Direcção J-L. Le Grand, Universidade de Paris 8

Berger, E. (2005). *Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ?*. In *Pratique de formation, corps et formation*. Université de Paris VIII, coordonné par C. Delory-Momberger, 50, 51-64.

Berger E. (2006) *O corpo sensível : que lugar na investigação de formação* Publicação dos Investigadores do CEIAP, Universidade Moderna de Lisboa, artigo publicado na revista Corps et formation, Revista Internacional Pratiques de Formation, Universidade de Paris8, n°50, Dezembro de 2005, pp.51-64

Berger. E. et Bois. D. (2007). *Expérience du corps sensible et création de sens. Approche somato-psychopédagogique*. In *Réciprocités* n°1, 23-32, revue du Centre d'Etude et de

Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive (CERAP) de l'Université Moderne de Lisbonne. Paris : Editions Point d'Appui. www.cerap.org

Berger E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes. Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Thèse de Doctorat. Université Paris VIII.

Bois D.& Berger E. (1995) *Le Fondamental en mouvement*. Collection Chrysalide : LE Souffle D'or

Bois D. (2001) *Le Sensible et le Mouvement*. Paris : Point d'Appui.

Bois. D. (2005) *Corps Sensible et transformation des représentations*, Tesina em Didáctica e organização das Instituições educativas, Universidade de Sevilha.

Bois D.& Rugira J.M. (2006) *La relation au corp, une valeur ajoutée au courant d'histoire de vie en formation*, Publications des Chercheurs du CERAP, Université Moderne de Lisbonne

Bois D. et Austry. D. (2007). *Vers l'émergence du paradigme du Sensible*. In Réciprocités n°1, 6-22, revue du Centre d'Etude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive (CERAP) de l'Université Moderne de Lisbonne. Paris : Editions Point d'Appui. www.cerap.org

Bois D. (2008). *Eu Renovado, Introdução à somato-psicopedagogia*. S.Paulo : Editora Ideias &Letras.

Bois D. (2007) *Le Corps sensible et la Transformation des Représentations de l'adulte*, Tese de Doutoramento, Universidade de Sevilha

Bois D. (2008). *De la fasciathérapie à la somato-psychopédagogie. Analyse biographique du processus d'émergence de nouvelles disciplines*. In Réciprocités n°2, 6-18, revue du Centre d'Etude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive (CERAP) de l'Université Moderne de Lisbonne. Paris : Editions Point d'Appui. www.cerap.org

Bois D. (2008) *O Eu Renovado, Introdução à Somato-Psicopedagogia*, Aparecida, SP, Ideias e Letras, São Paulo.

Bois D. (2009) *Relation au corps Sensible et potentialités de L'Être Humain*. Ivry sur Seine : Point d'Appui.

Bois D, Josso M.C., Humpich M. (orgs) (2008) *Sujeito sensível e renovação do eu – As contribuições da Fasciaterapia e da Somato- psicopedagogia* : Edição Paulus

Bourhis. H. (2007). *Pédagogie du sensible et enrichissement des potentialités perceptives*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie Perceptive. Université Moderne de Lisbonne.

Bourhis, H. (2008). "A diretividade informativa na orientação da atribuição de sentido à subjetividade corporal : uma metodologia para evidenciar as dotações de sentido do corpo sensível", in Bois, D. Josso, M.C., Humpich, M. (orgs), *Sujeito sensível e renovação do eu: as contribuições da fasciaterapia e da somato- psicopedagogia*, Centro Universitário São Camilo, Paulus (Brasil)

Bourhis, H. & Bois, D. (2010) *La mobilisation introspective du Sensible : Un mode opératoire visant l'enrichissement perceptif, la saisie et la mise en sens de la subjectivité corporelle. Réciprocités*, 4.

Chené A. (1985) *A Narrativa de Formação e a Formação de Formadores*, Nóvoa A. & Finger M. (Orgs.) (1988) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

Damásio A. (1995) *O Erro de Descartes* Public: Europa-América, Lisboa.

Damásio A. (2004) *O Sentimento de si, O Corpo, a Emoção e Neurobiologia da Consciência*: Publicações Europa-América, Lisboa.

De La Garanderie A. (2006), *Renforcer l'éveil au sens : Des chemins pour apprendre*. Lyon : Chronique Sociale.

Delory-Momberger C. (2005) *Histoires de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Anthropos. Col. Éducation.

Delory-Momberger C.(2008) *Biografia e Educação, Figuras do indivíduo-projecto*. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica na Educação. Editora UFRN: Paulus.

Delory-Momberger C. Et Souza E.C.(2009) (sous la direction) *Parcours de Vie et Apprentissage biographique et formation: Éditions EDUFRN- Paulus/ Brésil*

Dominicé P. (1985) O que a vida lhes ensinou, Nóvoa A. & Finger M. (Orgs.) (1988) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

Dominicé P. (1988) O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. Nóvoa A. & Finger M. (Orgs.) (1988) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

Dominicé P. (2002) *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

Drouard, H. (2006). Chercheur et praticien ou praticien-chercheur? *Esprit critique*, www.espritcritique.org.

Dubar C. *A socialização, construção das identidades sociais e profissionais*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Estrela M. T. (org) (1997) *Viver e Construir a profissão docente*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

- Estrela M. T. (2002) *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Ferrarotti F. (1988) *Sobre a autonomia do método biográfico*. Nóvoa A. & Finger M. (Orgs.) (1988) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Finger M. (1986) *As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico*. Nóvoa A. & Finger M. (Orgs.) (1988) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Fontoura M. (1992) Fico ou vou-me embora In: Nóvoa A. (Org.) (2000) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora
- Foucault M. (1992). *A Escrita de Si*: Espaço Académico.
- Freire Paulo. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora
- Huberman M. (1992) O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa A. (Org.) 2000 *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora
- Hillion, J. (2010). *Écriture et processus de transformation. Analyse d'une expérience d'atelier d'écriture auprès de personnes engagées dans une démarche en psychopédagogie perceptive*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Huyghes V. (2006). *Accompagnement et corps sensible : recherche sur la relation au corps sensible comme alternative à l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage*. Mémoire de Master en Ingénierie de la formation, fonction d'accompagnement de la personne en formation, Université François Rabelais. Sous la direction de M. Humpich.
- Humpich, M. (2003). *Accompagnement et stratégies d'attention aux mouvements*, in *Actes du*

Colloque International L'accompagnement et ses paradoxes – Questions aux praticiens, aux scientifiques et aux politiques, Sous l'égide de l'Université François Rabelais de Tours et de l'Université Catholique de l'Ouest, Abbaye de Fontevraud, France.

Humpich M., Bois D.(2007) *Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative*, Recherches Qualitatives- Hors Série- numéro 3, *Actes du Colloque International Bilan et Perspectives de la Recherche Qualitative*, Béziers, 2006, p. 461-489.

Humpich, M § Lefloch-Humpich, G, (2008). L'émergence du sujet sensible: itinéraire d'une rencontre au cœur de soi. *Réciprocité*, 2

Josso M.-C. (1991), *Cheminer vers Soi*, Lausanne: L'âge d'Homme

Josso M-C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Edições Educa.

Josso M.-C. (1988) Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. Nóvoa A. & Finger M. (Orgs.) (1988) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

Josso M C (2000) (sous la direction de) *La Formation Au Coeur des Récits de Vie*, Paris: L'Harmattan.

Large, P. (2007) *Corps sensible et transformation en somato-psychopédagogie*. Mémoire de Mestrado en psychopédagogie-perceptive, Université Moderne de Lisbonne. Sous la direction de M. Humpich

Lefloch-Humpich, G. (2008). *Rapport au sensible et expérience de la relation de couple : enquête exploratoire auprès de praticiens experts de la psychopédagogie perceptive*. Mémoire de Mestrado en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne. Sous la direction de M. Humpich

Monteagudo, JG. (2009) *Approches non francophones des histoire de vie en Europe : notes de*

synthèse, in *pratiques de formation* p. 9-52

Moita M. C. (1995) “Percurso de formação e de transformação”. In Nóvoa A. Org (2000) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Noel A. (2001) *La Gymnastique Sensorielle*. Paris: Editions Point d’Appui

Nóvoa A. & Finger M. (Orgs.) (1988) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional

Nóvoa, A. (1989), *Dos Professores - Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*. Lisboa: ISEF-UTL.

Nóvoa A. (Orgs) (1999) *Profissão Professor*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Nóvoa. A. (Orgs) (2000). *Vidas de Professores*, Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Porto Editora

Nóvoa A. (2002) *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa : Educa

Paillé P. (1994) L’analyse par théorisation ancrée. In *Cahier de recherche sociologique*. n°23, pp. 147-181.

Paillé P. (2008) *La Recherche Qualitative, une Methodologie de la Proximité*, Problèmes Sociaux, Québec, Press de L’ Université Du Québec..

Pineau G. & Le Grand, J.-L. (2002) *Les Histoires de Vie* . Que sais-je?: PUF, n 2760

Pineau G. (1987) *Produire sa Vie: autoformation et autobiographie*, Édilig : Éditions Saint-Martin

- Pineau G. (1988), *A Autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação*. Nóvoa A. & Finger M. (Orgs.) (1988) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Large Patrick. (2008) *Corpo Sensível e Processos de Transformação in Sujeito e Renovação do Eu*: Edições Paulus
- Santos B. S. (1987) *Um Discurso sobre as Ciências*: Edições Afrontamento, Lisboa.
- Santos C. (2006) *A Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva e os seus Desafio Conceptuais, Construção de uma Síntese Teórica em torno do Diagrama Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva*. Tese de Mestrado em Psicopedagogia perceptiva, Universidade Moderna de Lisboa
- Souza E C (2006) *O Conhecimento de si. Estágio e narrativas de formação de professores* : D P&A Editora
- Strauss A. & Corbin J. (2004) *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Salzer, J. (1975). Que dit mon corps ? Ou la communication hors des mots. *Éducation permanente*, n° 28, 3-30.
- Vermersch P.(2007) *Bases de lauto-explicitation*, Expliciter n°69
- Zabalza M.A. (1994) *Diários de Aula*, Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Anexo

1 **Relato de Investigação Pessoal e Profissional**

2 3 **1ªParte- Reconstituição da experiência docente antes da formação em** 4 **Psicopedagogia Perceptiva**

5
6 O início da actividade docente coincidiu com um período de profunda transformação na
7 minha vida pessoal. O início da carreira docente não foi uma opção alicerçada numa
8 escolha profissional reflectida e consciente. Simplesmente aconteceu, como consequência
9 de um concurso levado a cabo pelo Ministério da Educação, no ano de 1976, que aceitava
10 para o ingresso na carreira alunos com o 2º ano da Faculdade completo ou que tivessem
11 seis cadeiras concluídas. Lancei-me nesse concurso com o objectivo de arranjar um
12 emprego que me permitisse um sustento financeiro, condição para me autonomizar
13 relativamente à família-base. Note-se que este desejo da autonomia, agora alcançado e
14 fundamentado sobre a capacidade de me sustentar economicamente, tinha-se já
15 manifestado noutras ocasiões, das quais saliento a escolha de cursar História, sendo que
16 toda a família nuclear (Pais e irmã) são Farmacêuticos, possuidores à altura de duas
17 Farmácias que, supostamente, seriam os postos de trabalho para as duas filhas. À época
18 possuía interesses e motivações que esbarravam com a incompreensão dos meus Pais,
19 suscitando zonas de conflito importantes e que se me afiguravam inultrapassáveis. Sentia-
20 me diferente, como que portadora de uma espécie de ‘maleita’ que me diferenciava do
21 núcleo familiar, lastimava-o, e não via outra saída senão sair de casa. Lembro-me de não
22 conseguir significar a minha existência: por um lado, sentia culpa de provocar um mau
23 estar na família por outro, não conseguia ser diferente. Apetecia-me pedir desculpa por
24 “ser assim”, um “assim” que não lograva entendimento no seio da minha família. Com
25 efeito, o teatro, a expressão, o gosto pela criatividade, não encontravam, aparentemente,
26 nessa altura, qualquer interesse junto da minha família que me considerava, em
27 comparação à minha irmã mais velha (que fizera tudo como estava previsto no contexto
28 familiar), com gostos e procedimentos pouco convenientes relativamente ao que tinham
29 idealizado para mim. Curioso é, contudo, referir que o meu avô paterno havia sido
30 ilusionista, mas que o facto de se ter divorciado da minha avó o tinha afastado e
31 estigmatizado da família. Aliás, a existência desse meu avó foi sempre envolta em

32 secretismo - conhecera-o através do meu tios paternos (o irmão do meu pai e a sua
33 mulher, minha madrinha) que me mostraram fotografias do seus espectáculos afamados
34 no mundo do ilusionismo da altura. Um avó misterioso que fizera sofrer o meu pai, ainda
35 criança, com o divórcio, abandono e desinteresse que votou à família, em particular aos
36 filhos, pós separação. Compreendo que, o que o meu Pai temia era, porventura, que eu
37 enveredasse por esses caminhos artísticos considerados menos sólidos socialmente...
38 Curioso é também referir que mais tarde, nos últimos anos de vida do meu pai, vim a
39 entender, finalmente, que não só ele era um amante da criatividade como ele mesmo era
40 um criativo – ele, que quando jovem, desenhara os ‘motivos alegóricos’ para os carros da
41 queimas das fitas de Coimbra, não pretendera, afinal, senão resguardar-me de um futuro
42 menos fácil.

43 Entretanto, naquela altura, reactivamente germinava dentro de mim um desejo de
44 autonomia e liberdade, com a cor da rebeldia revolucionária que me permitisse expressar
45 essa vertente tão essencial na minha vida – a criatividade - muito embora, me entristecesse
46 e penalizasse o mal-estar que causava. O facto de não saber que lugar ocupava no núcleo
47 familiar foi significado mais tarde na Indisciplina escolar. Também os alunos não sabem o
48 lugar que ocupam na família escolar, tema que abordarei no decurso deste relato.

49 E assim surgiu o Professorado na minha vida. Uma Odisseia. A aventura de uma jovem
50 aspirante à autonomia e que ingressa na esfera socioprofissional, mercê de um
51 circunstancialismo não fundamentado numa decisão interior, num período tão conturbado
52 como decisivo da sua vida. O facto de ter sido colocada nesse concurso, no Liceu das
53 Caldas da Rainha, teve como consequência a saída de Lisboa, ainda com o curso por
54 completar, bem como a saída da casa paterna e o desempenho de uma diversidade de
55 tarefas inerentes ao facto de passar a viver só. O mais difícil de suportar eram, contudo, as
56 saudades da família, sobretudo da minha irmã, que apesar de não partilhar os meus
57 interesses, sempre foi uma companheira cúmplice da minha vida e de um irmão com
58 apenas dois anos de idade, por quem nutria um sentimento mais maternal que fraternal.
59 Não podia ou conseguia expressar o que sentia pela a minha família, que tanto amava, e
60 isso, era emocionalmente muito duro! As saudades, guardavas para mim e de mim, pois
61 não tinha sido decisão minha autonomizar-me?... Então era o momento de o assumir! Esta
62 pseudo assunção levei-a ao extremo, nunca manifestando qualquer indício do que, na

63 altura, considerava uma fraqueza - a expressão do meu sentir, eu que tanto valorizava a
64 expressão!

65 Concluí o curso de História, 3º, 4º e 5º anos já a trabalhar e a uma distância de cerca de
66 100 km da Faculdade, significando este facto, um esforço físico, intelectual e emocional
67 muito grande. No fim desse ano lectivo casei-me com um colega de curso e de escola, que
68 veio a ser o grande companheiro da minha viagem pela vida. Nele delegava as questões de
69 gestão burocrática, financeira e legal, o que atesta a minha imaturidade daquele momento
70 perante a instância material da vida. Também ele fora da casa paterna por outros motivos,
71 também ele aluno de História, iniciávamos ambos a docência apoiando-nos neste desafio.
72 O início da actividade docente coincidiu, portanto, com um período de profunda
73 transformação na minha vida pessoal: um turbilhão, um vendaval existencial empurrara-
74 me para a experiência de ser professora. Considero-a enquadrada no conceito de
75 experiência-formadora, ou experiência-referência de C. Josso, no sentido em que foi,
76 efectivamente, um marco no meu percurso pessoal e profissional, até pelas consequências
77 que dela advieram.

78 Já no exercício da profissão dei-me conta do quanto gostava do que fazia.

79 Dos alunos a quem dei aulas nesse primeiro, três são dos meus melhores amigos, sendo
80 que dois já morreram. Dos colegas destes primeiros tempos, permanecem igualmente
81 fortes amizades, deles tenho comigo, ainda hoje, algumas orientações preciosas que me
82 iam sendo transmitidas na hora do “cafezinho”, no incontornável Café do Gato Preto. Dos
83 funcionários dessa escola recorro, a sorrir, a incredibilidade perante o facto de uma
84 pessoa tão jovem (19 anos) poder ser professora o que os levava a indicarem-me a fila dos
85 alunos para comprar a senha para o almoço ou a expulsarem-me da sala de aula
86 argumentando que os alunos não podiam estar na sala, sem professores.

87 Recordo o primeiro dia de aulas, a escolha de uma indumentária que me fizesse parecer
88 mais velha, de uns sapatos que substituíssem condignamente os ténis, uma ida ao
89 cabeleireiro com o objectivo de criar uma imagem de professora, todas as inseguranças
90 inerentes ao facto de partilhar a sala de professores com pessoas de um nível etário tão
91 diferente do meu. Recordo o nervosismo que senti ao ouvir o som da campainha para a
92 primeira aula. Tudo se me afigurava complicado, desde a simples localização da sala, ao
93 receio de ir para uma sala errada, até ao face a face com os alunos entre dois a três anos

94 mais novos do que eu. Lembro-me de nesse instante de me ter recordado de uma leitura
95 liceal de um poema de J.Régio “ senhor papão, gracejo eu, deixe-me ir dar aulas sou
96 professor de Liceu”.

97 Nesses primeiros anos a formação assentou, sobretudo, numa curiosidade, numa
98 inquietação indagadora, uma inclinação para compreender as situações educativas que
99 iam surgindo, uma procura de esclarecimento, sinal de atenção ao que me rodeava na
100 escola. Todas as tarefas que executava eram movidas pelo entusiasmo, pela abertura à
101 experiência, pelo encantamento por uma carreira, que à posteriori, constatei ter uma
102 grande ressonância com a minha identidade. Não possuía preparação pedagógica, nem
103 outro qualquer conhecimento devidamente sistematizado, nada sabia sobre metodologias
104 ou técnicas de ensino/aprendizagem, como explicar, então esta forte empatia que
105 conseguira estabelecer com os intervenientes da comunidade educativa e que se
106 concretizava mesmo em situação de sucesso escolar relativamente assinaláveis?

107 Esta questão, não a coloquei eu, na altura, contudo, hoje e no momento em que escrevo
108 este relato, ao cabo de 35 anos de experiência, sei que é simplesmente a motivação, o
109 entusiasmo e sobretudo o nível afectivo, a instância do relacional, tão esquecido na
110 formação de Professores para a tamanha importância que tem. Um Professor, sei-o hoje, é
111 um tecelão de afectos a partir dos quais se desvendam e revelam motivações para a
112 abertura à aprendizagem. Hoje, 35 anos decorridos, constato que uma imensidão de
113 tempo de aprendizagem é empregue pelo Professor na motivação dos alunos, condição
114 sem a qual qualquer comunicação fica obstruída.

115 Lancei-me, então, na carreira movida justamente por esta vontade de partilhar algo com
116 jovens tão jovens como eu: mistura de um sentimento de companheirismo e de um
117 sentimento de cumplicidade motivado pelo conhecimento das problemáticas de jovens tão
118 próximos da minha realidade etária. Não me eram estranhos os comportamentos desses
119 meus alunos, a mim que aluna era!

120 Sendo que, a minha formação académica é na área de História, fui colocada a dar aulas de
121 Filosofia e Introdução à Política e, portanto, a minha postura relacional com os alunos era
122 “eu estudo com vocês, eu trabalho com vocês”, facto que acentuava ainda mais o
123 companheirismo e o trabalho em equipe com os alunos. Justamente esta ideia de trabalho
124 em equipe que ainda hoje pratico com outros contornos e noutros contextos.

125 Nestes primeiros tempos a minha actuação enquanto docente seguia, basicamente, dois
126 rumos: Primeiramente, a rejeição de práticas que, enquanto aluna, havia considerado
127 erradas ou ineficazes; em segundo lugar, a imitação das práticas que haviam constituído
128 experiências positivas. Quer dizer que a forma como eu me tinha formado era o eixo da
129 minha formação docente à altura e sobre ela assentava a minha prática docente -
130 mimetismo pedagógico relativamente à minha experiência de aluna.

131 Estou consciente que o meu percurso escolar foi pautado pelo questionamento, uma
132 certa rebeldia, proporcional ao dogmatismo e fixidez do que me era apresentado e por
133 consequência o eixo fundamental da minha prática docente era o diálogo.

134 Ideologicamente trazia na bagagem a valorização da espontaneidade, a libertação da
135 palavra tão confiscada antes de Abril de 74, a reivindicação política Maio 68 da
136 imaginação ao poder, um gosto intenso pela criação, a convicção do valor da afectividade
137 em qualquer tipo de relacionamento, incluindo o profissional, a bandeira da justiça social
138 e da liberdade, a poética figura guerreira de Che Guevera, o sonho de que através do
139 Esperanto se esbatessem as barreiras linguísticas e enfim, a comunicação entre os povos
140 fosse universal. Estudei, aprendi e ensinei Esperanto e estava completamente convicta que
141 uma só língua uniria o Ser Humano habitante de uma só Pátria Planetária. Acreditava na
142 ideia marxista da construção de um mundo melhor, através de transformações
143 socioeconómicas, de cariz revolucionário. Identificara como estratégias de estar-no-
144 mundo, a luta, a contestação, a revolução... A vivência da revolução do 25 de Abril,
145 havia-me certificado ser esse o caminho do desenvolvimento, da justiça e da libertação -
146 acreditava no meu papel nessa revolução, um “eu vou mudar revolucionar o mundo”.

147 Neste aspecto comungava das mesmas ideias da minha irmã mais velha, dirigente da
148 Associação de Estudantes da Faculdade de Farmácia e do meu pai que, segundo a minha
149 madrinha havia passado pela MUD, nos seus tempos de estudante. A leitura dos livros de
150 Paulo Freire, de Ivan Illich haviam atravessado o meu caminho deixando algumas marcas.

151 Do primeiro integrara a importância de uma autonomia responsável no processo de
152 formação, do segundo a atenção para os mecanismos de controle que existem na
153 instituição escolar.

154 Por influência paterna, (avó paterno, o ilusionista, era maçónico) absorvera, desde o
155 berço, o questionamento da vida numa perspectiva espiritual que fez germinar em mim a

156 atenção e o interesse para o que está para além do visível e do audível e para a dimensão
157 do inteligível. Cruzei-me com os livros de Lobsang Rampa dos quais bebi, ainda que
158 desorganizadamente, alguns conhecimentos da filosofia e da espiritualidade Oriental.
159 Nas Caldas da Rainha, permaneci durante quatro anos nos quais conclui a formação
160 Académica - Licenciatura em História - finda a qual concorri para fazer o Estágio
161 Pedagógico, Profissionalização em Exercício como se designava na altura, uma vez que o
162 seu objectivo à partida seria justamente o caminho da profissionalização dos docentes.

163 *Como me relacionei com a profissionalização - O estágio pedagógico.*

164 *“No meio do caminho tinha uma pedra*

165 *tinha uma pedra no meio do caminho*

166 *tinha uma pedra no meio do caminho tinha uma pedra.*

167 *Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas.*

168 *Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do caminho no*
169 *meio do caminho tinha uma pedra. ”*

170 *Carlos Drummond De Andrade*

171 A Profissionalização em Exercício (1980/82) constitui um momento de características
172 completamente diferentes do início de carreira. Pela primeira vez confrontava-me com a
173 perspectiva de me ir tornar Professora a “sério”. Este facto provocou-me na altura uma
174 reacção de ansiedade e nervosismo que fez ceder a espontaneidade e alegria iniciais. A
175 responsabilidade de estar a fazer um estágio, a ideia da profissionalização encontrou em
176 mim um terreno de imaturidade que, pouco a pouco, fizeram sucumbir o entusiasmo
177 característico do início da carreira. Havia na ideia de estar a fazer um estágio Pedagógico,
178 qualquer coisa de definitivo e vinculador. Iria torna-me professora para toda a vida e esta
179 ideia era pesada e limitativa. Escolher ser professora era antes de mais eliminar outras
180 possibilidades e assumir um caminho. Esta fase correspondia ao abandono da
181 adolescência em que tudo é possível para a vida adulta em que tudo está muito mais
182 carregado de compromisso e consequência. Eu não estava preparada para isso.

183 Foi-me solicitado à partida o meu Plano individual de trabalho que devia incidir sobre três
184 áreas: Sistema Educativo, Área Escola e Turma. Esta tarefa afigurava-se-me ciclópica e
185 gigantesca para as minhas reais possibilidades na altura e, por isso, geradora de dúvidas e
186 angústias. Sentia que me era solicitado muito e me era oferecido pouco, por outras
187 palavras, sentia que estava a fazer um estágio que mais do que um espaço de

188 aprendizagem e experimentação, era, sobretudo, um lugar em que teria que demonstrar
189 conhecimentos que não tinha e tomar opções que não conseguia. Pior: sentia,
190 erradamente, que para conseguir ter êxito nessa tarefa, teria que ‘mascarar e encenar’
191 conhecimentos e procedimentos. Longe ficava a esperança, verdadeiramente sentida, de
192 viver a profissão a partir de uma genuinidade primordial.

193 A circunstância de no final do estágio ir ter uma nota que, marcaria a colocação definitiva
194 numa escola, pesava tanto em mim como nos meus colegas estagiários. Na verdade,
195 desde logo, este facto inquinava a abertura a formação e propiciava jogos de poder,
196 concorrências, dentro da escola e do grupo de estagiários, que me vulnerabilizavam e me
197 tornavam insegura. Reactivamente, respondia a este ambiente com uma falsa segurança e
198 não raros comportamentos agressivos ou pelo menos excessivos, que geraram situações
199 de conflitos e tensões desnecessárias, mas reveladoras dessa imaturidade e fragilidade
200 interior. Com efeito, a principal característica que identifico neste período é a falta de
201 maturidade e inabilidade para me relacionar com a situação de estar a fazer um estágio
202 profissionalizante, quer através da pessoa do Orientador do Estágio, cuja amizade resgatei
203 25 anos volvidos, quer com os colegas estagiários. Assustava-me a questão de estabelecer
204 um vínculo com a profissão, assustava-me estar a ser avaliada, assustava-me ter de
205 assumir as minhas ‘ignorâncias’ perante um grupo de pessoas mais velhas e mais
206 experientes do que eu. Nada disto conseguia partilhar - ali, naquele espaço-tempo de
207 profissionalização, era suposto trabalhar imenso, adquire imensos conhecimentos e exibi-
208 los em aulas assistidas, muitíssimo bem planeadas, estruturadas, organizadas e eficientes,
209 julgava eu, e isso vulnerabilizava-me imenso porque não vislumbrava qualquer
210 possibilidade de corresponder ao que o sistema me pedia. Compreendo, hoje, contudo,
211 que se ao invés de ter adoptado um comportamento defensivo tivesse sido capaz de ter
212 um comportamento assente na autenticidade teria tido uma experiência bem diferente e,
213 certamente, mais enriquecedora tanto do ponto de vista relacional e profissional. Porém a
214 conjuntura externa não o favorecia e eu não estava preparada para reverter a situação.
215 Planificar era, também, uma outra dificuldade. Supostamente deveria fazer uma
216 planificação de acordo com a filosofia pedagógica do momento, a Pedagogia por
217 Objectivos de Bloom segundo a qual o rigor nas formulações e postulados era
218 fundamental. O papel da espontaneidade e da criatividade, não mereciam especial

219 apreço. Para trás haviam ficado a alegria, o entusiasmo pela profissão e a cumplicidade
220 com os colegas e alunos. Agora, o ambiente era tenso e triste. O contacto com os alunos
221 em sala de aula, de que tanto gostara, estava vestido daquela ameaça de um dia ir ser
222 assistida e de puder falhar a planificação previamente apresentada ao Orientador.
223 Relacionei-me com imensa dificuldade com as fragilidades que o estágio me desnudava,
224 tentando encapotá-las com uma atitude pouco autêntica de quem pretensamente está
225 seguro de si e dos seus conhecimentos e os evidencia aos pares, quando, na realidade,
226 apenas temia vir a ter uma nota que me colocasse numa zona afastada do núcleo familiar
227 que tão precocemente abandonara e do qual tão vivamente me tentava aproximar. Essa
228 era, de facto, a minha secreta e única verdade: o medo que um desempenho pouco
229 brilhante correspondesse a uma nota baixa que não me permitisse uma colocação, como
230 efectiva, próxima da minha família. Essa verdade, tão bem escondida de todos o que
231 interagiram comigo e de mim própria, vestira a cor do medo e da agressão que acabaram
232 por gerar uma ruptura relacional quer com o Orientador quer com a maioria dos restantes
233 colegas estagiários. Esta ruptura foi um nó denso e pesado que carreguei durante um
234 longo período da minha vida profissional e pessoal, e que demorei anos a desatar. A sua
235 existência era uma ferida aberta, que me chamava a atenção para a importância da
236 autenticidade relacional que mais tarde resgatei no decurso do itinerário com a
237 Psicopedagogia Perceptiva. Apelava para uma zona de trabalho pessoal de grande
238 incidência profissional – através da Psicopedagogia Perceptiva contactara um ‘estar a
239 mim’, um ‘estar comigo’ que abria uma porta relacional ao outro – a importância da
240 assunção verdadeira dos nossos “desconhecimentos”, e das nossas “incapacidades”,
241 aceitando-as, é, de facto, algo que transforma a relação com o outro. “Tinha uma pedra
242 no meio do caminho...” houve que a ver, a aceitar e transformar, transformar,
243 transformar...

244 Ao longo do estágio, fui, contudo, desenvolvendo competências que me permitiam uma
245 planificação do trabalho mais amadurecida. Refiro-me à selecção de conteúdos a
246 transmitir, à selecção de materiais didácticos a utilizar, à definição de estratégias e
247 actividades a desenvolver. A preparação cuidada de aula era um dos objectivos deste
248 modelo de formação. Porém, a preparação para a imprevisibilidade ou para a gestão da
249 imediatez, para a resolução de situações relacionais inerentes às vivências dos alunos, não

250 obtinham qualquer interesse.

251 O perfil do Professor emergente deste estágio pode caracterizar-se, na sua relação com o
252 saber, como sendo tipicamente tecnicista, centrado predominantemente no treino das
253 técnicas de instrução e transmissão dos conhecimentos. Sobre o ponto de vista da
254 dinâmica da formação, esta seguia um paradigma behaviorista, dentro de uma linha
255 normativa, onde as competências a desenvolver pelos formandos eram constituídas, à
256 priori, pela instituição formadora e sem terem em conta a identidade dos sujeitos a
257 formar.

258 O modelo deste estágio assentava na crença que um professor se forma a partir da soma e
259 justaposição de uma competência académica (saberes, veiculados pela instituição
260 universitária) com uma competência Pedagógica adquirida durante o período do estágio
261 pedagógico. O desenvolvimento do Professor como pessoa e a preparação para reflectir
262 sobre as suas práticas não obtinham o interesse necessário.

263 No segundo ano do estágio engravidei da minha primeira filha. Era uma época de real
264 transição para a fase de adultez. A vida a demonstrar-me a inevitabilidade do crescimento.
265 A vida a sério, a mim, que tanto gostava de brincar e que tanto me custava a assumir uma
266 postura de responsabilidade autónoma .

267 *Como me tornei efectiva - Rumo à estabilidade possível e o desejo “**vou mudar a***
268 ***escola**”.* (1983/84- 2006/7)

269 Terminado o estágio fui colocada numa Escola da Venteira, na Amadora, onde os meus
270 Pais tinham as farmácias e no ano seguinte Professora efectiva numa escola que abriria
271 nesse ano, em Massamá, afinal muito perto da minha família nuclear, como tanto
272 desejava. A minha vida profissional e pessoal solicitavam-me uma estabilização. Comprei
273 casa no local da escola, nasceram as minhas duas filhas e a vida parecia tomar o rumo da
274 responsabilidade. A maternidade foi uma experiência central na minha vida e que me
275 proporcionou um enorme desenvolvimento pessoal. Cuidar de uma filha é um acto de
276 profundo renovamento na prática de vida e que me conferia um sentido completamente
277 novo. Inquietação/serenidade, alegria/cansaço, mudança/resistência, eis alguns
278 sentimentos que me exigiam quotidianamente ajustes e reajustes, soluções e resoluções
279 que me iam amadurecendo como ser humano. Adorava cuidar delas, de todos os
280 momentos: da amamentação, do banho, do cheirinho delicioso das suas cabecinhas na

281 hora do deitar, das brincadeiras... através delas revivia a minha infância, aquela que
282 provavelmente desejara ter, mas que pais demasiado ocupados com as Farmácias não me
283 puderam proporcionar. Os assuntos sérios como a gestão das finanças da família, assuntos
284 burocráticos, legais continuava a delegá-los no meu marido.

285 Com a maternidade a noção de tempo alterou-se por completo e fez-me destrinçar o
286 essencial do acessório e é curioso notar que este facto teve influência quer na selecção dos
287 conteúdos a trabalhar, quer na procura de uma eficácia pedagógica, baseada numa gestão
288 de tempos, porventura, mais eficaz e rigorosa. A maternidade reflectiu-se, também, na
289 abordagem relacional com os alunos. Também com eles me tornei mais maternal como se
290 fossem extensões da experiência que estava a viver familiarmente.

291 Acompanhar as diversas fases do crescimento das minhas filhas: a entrada para a escola,
292 as suas amizades, as reivindicações da adolescência, doenças, os momentos de sucesso e
293 felicidade, os de crise, os namoros e (des)namoros, proporcionou-me, também, uma
294 compreensão mais profunda dos jovens e das suas questões. A experiência da maternidade
295 amaciava o meu olhar e o meu estar com os alunos

296 A escola era nova e motivava-me a novas experiências. No ano da sua abertura e meu
297 primeiro ano de Professora efectiva criei um grupo de teatro no qual ensaiava experiências
298 pedagógicas novas, estratégia, talvez, para compensar uma certa inflexibilidade que
299 transportara do estágio. Neste espaço de expressão dramática, retomava a espontaneidade,
300 a alegria e o entusiasmo dos primeiros tempos da carreira. Estive nesta escola 24 anos
301 (mudei em 2009 para a escola Secundária de Camões) e nela cresci profissionalmente, não
302 de uma forma linear, como nenhum crescimento o é. Com efeito, atravessei momentos de
303 desconforto, desmotivação e desinteresse, sem nunca, apesar disto, ter equacionado uma
304 mudança profissional, nunca enveredando por lamentações ou cruzar os braços ou outra
305 qualquer forma de desinvestimento eivado de sentimentos amargos, como tão
306 comumente vejo ao meu redor. De todos o maior obstáculo, aquele que mais me
307 inquietava e perturbava era a visão do “não é possível” com que inúmeras vezes me
308 debatia ao pretender introduzir um outro “fazer” diferente. Associado ao “não é possível”
309 estava sempre subjacente o “tem cuidado!”, com uma ameaça sub-reptícia que me
310 entristecia não porque me impedisse de actuar da forma que considerava mais adequada,
311 mas, porque acinzentava o clima de trabalho e partilha da escola. Dentro da escola e

312 nomeadamente dentro do meu grupo disciplinar eu era aquela professora que ia
313 apresentando propostas de trabalho inovadoras concretamente no que se refere a
314 actividades de carácter extra-curricular relativamente às quais pretendia sempre a maior
315 envolvência possível dos alunos. Também nas actividades de planificação curricular
316 tentava, sempre, abrir o espaço de possibilidade para que o aluno se tornasse protagonista
317 do seu processo de aprendizagem. Valorizava a ideia construtivista da aprendizagem na
318 qual o aluno constrói o seu conhecimento. Desenvolvi como instrumento pedagógico a
319 realização de diários de bordo, que continham sínteses pessoais do que os alunos haviam
320 integrado no decurso da sua aprendizagem, bem como trabalhos de grupo e os projectos
321 de aprendizagem dos alunos. Comecei a valorizar, sobretudo, a escola como um espaço
322 multi-relacional. Estas e outras metodologias fui eu própria experimentando e
323 desenvolvendo ao longo dos anos. Tinha adquirido na escola o estatuto da “professora do
324 teatro” a quem era consentido alguns fazeres diferentes. Ia ensaiando, com prudência,
325 experiências que conferiam ao aluno um papel central, sem todavia, as conseguir
326 apresentar assertivamente nos locais apropriados, como por exemplo, nas reuniões de
327 grupo disciplinar. Havia, assim, na minha postura algo de outsider não assumido, situação
328 que reconheço recorrente na minha vida. Contudo, a autenticidade relacional com os
329 actores da escola era por mim conscientemente e deliberadamente secundada, em prol de
330 não viver mais situações semelhantes às que atravessara no estágio. Nesta fase houve
331 numerosas situações em que me senti só, e numerosas vezes senti-me tensa e cansada.
332 Doía-me não conseguir comunicar abertamente, doía-me, tantas vezes ter de vestir
333 ‘roupagens’ que não me serviam e doía-me, finalmente, a minha não assunção.
334 Transportava o sentimento do “ninguém me compreende” padrão que atravessou a minha
335 vida desde sempre, e que em tantas ocasiões me havia impulsionado a fugas de mim
336 própria. Interrogava-me como agir sem me anular, comunicando e aceitando os sentires
337 dos meus colegas, da escola e do Sistema. O meu marido, professor da escola e do grupo,
338 acompanhou o meu percurso, durante os 24 anos de permanência na escola, ora à
339 distância ora de perto, como “um alter ego” que me fazia pôr os pés no chão perante a
340 minha tendência inata de voar. Sonhar, sim! voar, não!, devolvendo, efectivamente, uma
341 da minhas características – o desenraizamento - que o contacto com a Psicopedagogia
342 Perceptiva me revelara. Eis a mensagem que me ia passando mais pelas suas atitudes do

343 que, até, por palavras. Difícil, era, também, para mim, esta circunstância de um dos meus
344 colegas de escola e de grupo, ser, justamente o meu marido, situação geradora de
345 confusões identitárias, com efeitos negativos tanto para ele como para mim. A ele era
346 colado o facto de ser o marido da Clara, aquela que está sempre disposta a novas ideias, a
347 tal professora do teatro, um pouco diferente, e extravagante. A mim, mulher do António,
348 era-me aconselhado a imitá-lo e a não agitar águas pretensamente serenas, sublinhando o
349 pretensamente, porque realmente não o eram. Nem uma coisa nem outra, eram, porém,
350 verdade! Nem a Clara era assim tão extravagante, nem o António navegava em águas tão
351 calmas, ele também era portador dos seus próprios questionamentos acerca da carreira.
352 (Curioso é referir que no momento da saída da escola, o meu marido e os colegas de
353 departamento, a direcção, em reuniões de grupo e até na última reunião geral de
354 professores de 2009, choraram tanto como eu, a minha partida, sublinhando o pedido para
355 que nunca abandonasse os meus sonhos e que os continuasse a comunicar à escola, eu que
356 tanto sofrera por eles, sobretudo com dificuldade em os comunicar!!!).

357 Durante estes 24 anos, porém, a desmotivação não bateu à minha porta e lá ia
358 caminhando do jeito que me era consentido, fazendo a difícil acrobática de cumprir o que
359 era previsto na lei, amassando-o com as minhas convicções pessoais. Contudo, a
360 autenticidade relacional com os actores da escola era por mim conscientemente e
361 deliberadamente secundada, em prol de não viver mais situações semelhantes às que
362 atravessara no estágio. Essa autenticidade que, hoje e após a travessia pelo Sensível, é um
363 lugar-eixo do ‘meu estar a mim’ e aos outros na escola.

364 Reconheço que o que mais me enfastiava eram as tarefas burocráticas (note-se que até na
365 minha vida pessoal as entregara ao meu marido), as constantes reformas ou pseudo
366 reformas pautadas por ditames economicistas; cansavam-me os conflitos de poder e
367 autoridade que me colocavam na situação de dar contas públicas do meu trabalho a órgãos
368 de competências mal definidas e em situações pouco pertinentes. Lastimava, sobretudo,
369 não dispor do tempo suficiente para o fundamental: os alunos, a sala de aula ou outro
370 qualquer espaço de aprendizagem, tantas vezes atolada por solicitações inconsistentes,
371 incongruentes e inúteis (como as que ocorreram no 2 últimos anos em consequência do
372 processo de avaliação de professores). Mas, apesar de tudo isto, caminhava enfrentando
373 quotidianamente, o trabalho excessivo, muitas turmas, muitos alunos por turma,

374 diversificados níveis de ensino, carga horária sobrecarregada com tarefas burocráticas...
375 enfrentando pressões inerentes à falta de tempo, até às referidas demandas que se me
376 afiguravam de grande inutilidade e que me descentravam do fundamental que é, de facto,
377 ensinar e aprender com o que ensino e pôr o que aprendo ao serviço dos alunos.

378 A escola, ela própria evolui, instalada numa zona em expansão demográfica, nos últimos
379 7 anos, a sua população escolar sofreu alterações significativas. À escola começaram a
380 chegar cada vez mais alunos provenientes dos Palops que se haviam, entretanto, instalado
381 em Massamá. A sua situação, se bem que diversa, tinha aspectos e características comuns.
382 O desenraizamento da terra que os vira nascer, bem como nalguns casos ao
383 desenraizamento relativamente à própria família era uma constante. Habitavam em casas
384 dos chamados tios e primos, muitos pais haviam continuado nas terras de origem.
385 Associado à evolução da população escolar disseminou-se dentro da escola a Indisciplina,
386 fenómeno que suscitou o meu interesse e na sequência do qual vim a desenvolver
387 projectos nos quais tentava aplicar os Instrumentos da Psicopedagogia Perceptiva
388 entretanto, integrados na Pós-Graduação que fizera em 2006-2007.

389 A indisciplina e a desmotivação, grandes obstáculos ao movimento do ensinar/aprender
390 constituíram a partir de então objectos da minha atenção e estudo.

391

392 Impossível não me referir demoradamente ao **Grupo de Teatro Antígona!** Ele, que
393 acompanhou a minha travessia por esses 24 anos de escola, foi criado logo no primeiro
394 ano em que fui colocada nessa escola de Massamá. Os Antígonas foram um espaço de
395 formação e criação em que o actor principal era o aluno, como indivíduo investido em
396 inúmeras capacidades e potencialidades a descobrir e desenvolver. Ali, ele podia percorrer
397 o seu próprio caminho, pesquisando sobre si, sobre os outros e sobre o mundo,
398 construindo o seu vocabulário vocal e gestual. Geralmente os trabalhos surgiam do
399 lançamento de uma série de questões, do tipo “como se sentem hoje”, “descrevam o
400 episódio da semana que mais vos marcou”, e a partir da profusão das respostas e novas
401 perguntas que iam surgindo, aparecia um “olhar” sobre quem somos e o que queremos,
402 como estamos, do que gostamos ...

403 Portanto, o ponto de partida era o confronto do aluno com as suas vivências, como os
404 seus interesses, gostos e sonhos. Propunha-se que cada aluno se explorasse a si mesmo e

405 a mim, enquanto encenadora, cabia o trabalho de composição sobre o material expressivo
406 que ia brotando mais ou menos espontaneamente no decurso das sessões de formação.
407 Neste espaço ia concretizando a aprendizagem a partir da singularidade de cada aluno, ali
408 ia pondo em prática as minhas convicções sobre o acto de aprender/ensinando ou ensinar /
409 aprendendo.

410 A trajectória como responsável do grupo de teatro foi acidentada, frequentemente
411 incompreendida e no início mal aceite. A quantidade enorme de tempo que dedicava a
412 esta actividade, bem como a minha determinação e perseverança era alvo de suspeição.
413 Por outro lado, a criação do grupo pressupunha um espaço e o apetrechamento desse
414 espaço, o que implicava gastos, ambas tarefas pesadíssimas e complicadíssimas para a
415 engrenagem de uma qualquer escola. No início tudo era improvisado a partir dos
416 materiais existentes, mesas atadas com sisal eram o palco, o guarda roupa lençóis
417 tingidos, porém, à medida que o grupo foi apresentando os seus trabalhos à comunidade,
418 participando em Mostras, Festivais e Encontros de Teatro, a postura da escola cedeu e foi
419 concedido ao grupo uma parte do refeitório que se tornou num auditório de teatro,
420 construído pelo meu marido, professor na escola e colaborador do grupo, na vertente
421 cenográfica.

422 Durante vinte e quatro anos, trabalhei todas as sextas feiras das 18h30m às 20h30m,
423 muitíssimos fins de semana e períodos de férias; por lá passaram várias centenas de
424 jovens que encontraram naquele espaço uma oportunidade e uma possibilidade para
425 expressarem sentimentos, emoções... os seus/meus sonhos. Um projecto que floresceu
426 pelo tempo que o dedicávamos a sonhar e a trabalhar, pela certeza inquestionável dos
427 nossos objectivos, pela perseverança inabalável que o alimentou. Com o grupo de teatro
428 aprendi que quando o sonho se casa com o trabalho e com a dedicação, as coisas
429 ganham cor e vibram uma melodia que dão corpo à existência, ou seja que um sonho
430 com pés se concretiza. No final de 2009 tomei a decisão concorrer para uma escola mais
431 próxima da minha casa, em Lisboa, para onde mudara há 6 anos. Chorei a partida na
432 última representação do grupo com o texto do Marinheiro de Fernando Pessoa,
433 (engraçado termos terminado o grupo com a epopeia do sonho). A Direcção da Escola
434 distinguiu-me com um louvor pelo trabalho que realizei durante nesses 24 anos no grupo
435 de teatro e na escola. Impossível de traduzir para palavras a emoção sentida por esse

436 reconhecimento que a escola me dava. Claro era, para mim, que essa distinção indiciava
437 um dos muitos momentos de chegada que temos na vida - no momento da partida
438 presentificava-se um movimento de convergência entre o meu sentir e o sentir da escola.
439 Sentia que estava a atravessar um tempo de colheita ou de vindima e percepcionei a
440 sabedoria necessária à receptividade dessa colheita. Ao saber da atribuição do louvor
441 tive febre baixa e uma espécie de gastroenterite como se o meu corpo não estivesse
442 preparado para acolher esse fruto.

443 Sei, agora, que os Antígonas não são aquele pequeno grupo de teatro que criei, têm
444 existência própria. São um espaço sem tempo, do tipo de um ano sem dias, nascido de um
445 ‘sem começo’, acabarão num ‘sem fim’ na inevitável metamorfose de ritmos e ciclos, dos
446 círculos ondulantes da alma humana em que a dança dos que comigo habitaram esse
447 espaço se fundirá com o som, criando a melodia que transportaremos nos nossos corpos
448 independentemente da fisicalidade do lugar em que habitamos.

449 Cerca de três dezenas de trabalho foram ali apresentados, mas não é a visibilidade dessa
450 apresentação que me importa e quero mencionar, refiro-me ao que permanecerá no
451 domínio indizível e invisível em todos os que por ali passaram.

452 Concluindo, esta fase, caracteriza-se por uma abordagem dictomizada da actividade
453 pedagógica. Quer isto dizer que, nesta fase, distingo dois espaços com abordagens
454 pedagógicas diferenciadas: por um lado a sala de aula onde a eficácia testada de uma
455 rotina pedagógico-didáctica, o sentir do grupo disciplinar a que pertencia, e a cultura da
456 escola em que estava inserida, não me encorajava à experimentação de novas práticas
457 tanto como eu teria desejado, e conseqüentemente enveredava, muitas vezes, pelo campo
458 rotineiro do que considerava seguro e, por outro, o espaço do teatro no qual ensaiava
459 ‘inovações’, perfumadas pela alegria e criatividade, eixos fundamentais da minha
460 existência, mas que, às vezes, me ia devolvendo alguma leviana inconsistência da
461 adolescente que sempre transportara comigo e que tinha dificuldade em largar. A síntese
462 desses dois espaços é um processo que está em construção após o encontro com a
463 Psicopedagogia Perceptiva.

464 Contudo, a característica mais marcante e que sublinho desta fase era o profundo e
465 sentido desejo “eu vou mudar a escola”. No íntimo acreditava que só numa escola
466 humanizada que partisse da aceitação e compreensão do Ser humano, se poderia ensinar e

467 aprender. Este postulado continua a ser um eixo da minha postura de docente, contudo, ao
468 cabo do processo de actualização, renovação e reconstrução do si, sei que não é a escola
469 quero ou posso mudar. O ponto de partida da mudança sou eu, na relação comigo, na
470 forma ‘como eu estou a mim’. Transformar-me a mim para transformar a escola: Do eu
471 vou mudar a escola ao vou mudar-me a mim! Esta conclusão que, agora, me parece por
472 demais evidente, revolucionou profundamente a vontade revolucionária de revolucionar o
473 mundo e a escola, facto libertador, uma liberdade ancorada em algo de sólido – a
474 reconstrução do processo identitário pessoal e profissional tendo como mediador o Corpo
475 Sensível, através da Psicopedagogia Perceptiva. Este encontro deu-se mercê de uma
476 circunstância despoletada por um momento de profunda crise pessoal e familiar - uma das
477 minhas filhas correu risco de vida na sequência de um complexo e profundo distúrbio
478 físico e psicológico, que passarei a descrever. O contacto com a Psicopedagogia
479 Perceptiva conduzir-me-ia a um processo de renovação e actualização no qual fui
480 enfrentando, significando as pedras que encontrara na caminhada.

481 Um ciclo da minha vida findara, outro delineava-se no horizonte. De Platão encontro
482 sentido na seguinte frase “tudo o que vive nasce do que morreu”. A decisão de mudar da
483 escola (mais uma vez ocorrida muito pelo ‘acaso’) onde estivera 24 anos consubstanciava
484 o percurso dos 5 últimos anos desta realidade: o fim de um ciclo, ocorrido por um
485 processo de transformação. E de novo estou a começar: uma nova escola, um novo
486 desafio!

487 De Miguel Torga, nome dessa escola dos 24 anos, cito o seguinte poema, aliás encenado
488 pelo Grupo de Teatro em Junho de 2008.

489 *“Recomeça...*
490 *Se puderes,*
491 *Sem angústia e sem pressa.*
492 *E os passos que deres*
493 *Nesse caminho duro*
494 *Do futuro*
495 *Dá-os em liberdade.*
496 *Enquanto não alcances*
497 *Não descanses.*
498 *De nenhum fruto queiras só metade.*
499 *E, nunca saciado*

500 *Vai colhendo*
501 *Ilusões sucessivas no pomar*
502 *Sempre a sonhar*
503 *E vendo*
504 *Acordado,*
505 *O logro da aventura.*
506 *És homem, não te esqueças!*
507 *Só é tua a loucura*
508 *Onde com lucidez, te reconheças.”*

Miguel Torga

510 **2ªParte- Itinerário de Transformação Pessoal pela Psicopedagogia Perceptiva na**
511 **relação com o Corpo Sensível**

512 *Da Crise ao Encontro.*

513 Em 1999/2000 uma das minhas filhas desencadeou um processo, a que chamarei
514 ‘desistência de viver’. Um cataclismo desabava sobre a minha vida, e sobre a família,
515 obrigando-me a parar e a tudo equacionar. A maré da vida recuara abruptamente
516 desnudando um fundo do mar rochoso, agreste e desconhecido. A minha reacção primeira
517 foi de tentar resolver a situação com os meios e entendimento que naquela altura possuía:
518 viagens - França, Itália - a pressão insistente para que fosse a médicos e para que se
519 alimentasse, o que na minha ingenuidade lhe iria devolver a vontade de viver. Perante os
520 meus olhos incrédulos, contudo, a minha filha dia a dia esvaia-se e partia: o seu toque era
521 leve, como se não estivesse mais cá, o seu abraço era uma despedida e um pedido de
522 desculpas por querer partir, a sua pele deixava transparecer o cinzento do seu desânimo,
523 da sua desistência. Falava uma linguagem longínqua e o som da suas palavras ecoavam
524 essa lonjura, por vezes, alucinando balbuciava uma linguagem de nuvens, expressão da
525 sua inexpressividade... Da sua pele avistava-se a sua alma entristecida. Vivia num inferno
526 frio e branco só dela, e num abismo sem contornos, só dela, sem permissão para ninguém
527 entrar. Em vão, questionava como era possível que uma filha tão profundamente amada
528 não quisesse mais viver... revoltava-me, insistia, forçava, sem qualquer resultado que não
529 fosse agravar e fazer alastrar ainda mais esse seu mundo povoado de fantasmas
530 flutuantes. O seu corpo de tal forma emagrecido já não possuía frente nem trás... os dias
531 passavam e ela ia ficando mais e mais longe do mundo, da família... dela própria. O seu
532 corpo perdera não só volume como densidade, mas possuía a certeza e a determinação

533 informe do vento. Com efeito, para além do seu corpo físico eu percepcionava na minha
534 filha uma força enorme de vida; sentia que, através do corpo enfraquecido, desistido e
535 quase moribundo, ela reclamava a vida, e uma vida plena, enorme, que por contraste, o
536 seu corpo deixava escapar. Sempre senti que, algures no seio da sua fragilidade se
537 escondia uma força estrondosa e poderosa, e era isso que me dava esperança e ela sabia
538 da firmeza da minha esperança. Concedia estar perante um processo de crescimento...
539 mas a dor era tanta e tamanha que ainda hoje, volvidos dez anos, não há uma palavra que
540 escreva ou pronuncie sobre este assunto, que não desagúe em lágrimas. Uma certeza
541 inexplicável possuía, no entanto - aquele apelo tão drástico era portador de uma coragem
542 inabalável, de um hino à vida, de um cântico à magnitude da existência humana. O que se
543 confirmou: naquela sucessão de tempo infindavelmente inalterável e sombrio, um dia, o
544 dia nasceu diferente - decidi por sua iniciativa, secundada pelo apoio familiar, iniciar um
545 processo de devolução a ela própria, recorrendo a uma Terapia. A presença empenhada
546 de toda a família foi uma constante: cada qual gerindo conforme podia, conseguia e sabia
547 a situação. O sofrimento que a outra irmã sentiu durante este processo, adivinho-o
548 gigantesco e incomensurável, mas a suavidade amorosa da sua presença foi um corrimão
549 precioso que lhe deu apoio, que a suportou e lhe deu rumo. Em plena adolescência,
550 quatro anos mais nova, revelava uma enorme sabedoria na gestão da distância -
551 aproximação/afastamento, relativamente à irmã. Simplesmente, tranquilamente estava
552 com ela, sem exigir, sem pedir, falando na hora de falar e calando na hora de calar –
553 Presença discreta, iluminada e inspiradora para toda a família, num período de
554 indescritível desespero. Com ela, contactei, pela 1º vez, com a noção de Presença como
555 uma emanção física ancorada na interioridade, como um estar, apenas estar, que nos
556 remete a nós próprios. Contudo, percepcionava através do seu corpo o espelho do
557 sofrimento e da tristeza, este densificara-se, empalidecera e desvitalizara-se, como se
558 quisera oferecer à irmã o seu próprio sopro vital. Paradoxalmente, percepcionava no
559 corpo emagrecido da minha filha mais velha uma ‘vitalidade’ que o corpo densificado da
560 minha filha mais nova deixava diluir, manifestação tangível do seu inconfessado
561 sofrimento.

562 Iniciei eu, também, Terapia, de abordagem Transpessoal, espaço de diálogo e encontro
563 comigo; a família mudou de casa para Lisboa, para a R. dos Douradores, a dois minutos

564 do Centro em Movimento, centro de investigação da dança e do corpo. Aí contactei com
565 várias abordagens diferenciadas ao corpo, aí descobri um corpo, lugar de verdade, ou o
566 corpo/ acontecimento nas palavras da Directora do CEM; um corpo revelador do que eu
567 sou; no CEM, numa aula de “Percepção e Consciência do Movimento” contactei, pela 1º
568 vez com a abordagem de Danis Bois. Tudo se encadeava e um novo ciclo da minha vida
569 estava a começar. Para mim que amava o teatro e a expressão, o corpo e a matéria
570 corpórea eram tão desconhecidas! O processo da minha filha mais velha, e a presença da
571 mais nova, fizeram-me chegar à percepção de um corpo para além do corpo, e ao
572 contactar, pela primeira vez, nessas aulas com o movimento interno senti toda a
573 potencialidade que há no corpo, que eu adivinhara naquela noite sem estrelas que acabara
574 de viver. Um corpo que me ajudava a viver o presente a ressignificar o passado.

575 *O Despertar do Corpo Sensível e do movimento interno.*

576 Sentir-me tocada por mim mesma foi das experiências mais fundadoras e
577 transformadoras da minha caminhada pela vida, no sentido em que envolveu uma
578 reconstrução globalizante da minha forma de estar comigo e de viver a vida e,
579 consequentemente, a minha profissão.

580 Foi um momento de confronto profundo que deu origem a um processo de actualização e
581 renovação pessoal que suscitou uma renovação em todas as dimensões da vida,
582 nomeadamente, a profissional.

583 Concebia o meu corpo como um espaço que me permitia um desempenho, como um
584 veículo funcional para a realização do dia-a-dia. Tinha do corpo uma noção de
585 funcionalidade eficiente ou não, dependendo do estado de saúde em que me encontrava.
586 Contactava o corpo, quase sempre, através da doença, minha e dos familiares ou da dor
587 física, temia os tratamentos e os médicos (curiosamente os meus pais eram Farmacêuticos
588 e as minhas duas filhas são Médicas). Quando no usufruto de uma saúde normal, o corpo
589 era esquecido e a minha imagem corporal, senão completamente satisfatória, não me
590 causava entraves de maior no relacionamento comigo e com os outros, não merecendo
591 atenção e dedicação que ultrapassassem o domínio do biológico, funcional e social. O
592 meu Pai sofria de doença cardíaca tendo sofrido várias enfartes de miocárdio que o
593 colocavam sempre na eminência da morte. Recordo, por exemplo, que para mim o
594 coração era um lugar de susto que contactava na mira de uma eventual paragem. O

595 processo da minha filha remeteu me para um outro noção de corpo cujo entendimento se
596 revelara no contacto com o sensível.

597 **A percepção de que o meu corpo é percorrido e animado por um movimento interno**
598 **que me presentifica a mim própria, foi dos factos mais importantes do meu processo**
599 **de actualização pessoal. Ter percebido que esse movimento transporta uma força**
600 **autoreguladora foi, para mim, que tinha do corpo uma noção sobretudo biológica,**
601 **uma bênção.**

602 “ Tudo se move! Excepto o olhar demasiado ocupado na observação do visível, do
603 concreto” D.Bois (1995, p.16).

604 Efectivamente, demasiado ocupada em dar resposta cabal ao desafios que a vida pessoal e
605 profissional me ia colocando, procurava no exterior as respostas.

606 A vida colocara-me no lugar da acção/resolução, da urgência, de um “fast life” nem
607 sempre amadurecido.

608 Tomei consciência de um padrão que me tem acompanhado: por um lado acções
609 rápidas, movidas pelo entusiasmo, pela alegria, pelo sonho de um mundo melhor, mas
610 pouco ancoradas e enraizadas na interioridade, por outro, uma sucessão de acções,
611 resoluções, e soluções objectividades para uma “eficácia” no quotidiano.

612 A Psicopedagogia Perceptiva, encontrada dois anos após aquele período de crise
613 profunda, capacitou-me para um processo de auto-observação que permitiu detectar e
614 tornar consciente, justamente, essa acção, os seus efeitos e identificar os meus próprios
615 padrões e comportamentos recorrentes.

616 A escuta, a relação com o silêncio, contactado quer pela Terapia Manual, mas sobretudo
617 nas Introspecção Sensoriais praticadas diariamente, fizeram chegar até mim um
618 movimento portador da vida, uma dança no interior da matéria corporal impregnada de
619 calor e de um sabor, expressões da minha própria existência. Ao acordar o corpo,
620 matéria percorrida por essa essência movente, no limite da imobilidade, a consciência ia
621 despertando e sentia-me resgatada, porque mais próxima de mim e em mim.

622 “A matéria não é aquela coisa que vai morrer um dia, mas aquela coisa que nos faz
623 descobrir a vida”, este pensamento de D.Bois (1995, p. 31), dá sentido à experiência que
624 comecei a ter no Cem, na Pós Graduação de “Pedagogia, Terapia e Criatividade do Ser” e
625 que dei continuidade no Mestrado.

626 O contacto com o Corpo Sensível trouxe -me lugares completamente desconhecidos e
627 surpreendentes, cascatas de informações iam jorrando desse esconderijo, outrora tão
628 impercepcionado: Desde logo, maravilhei-me com um corpo que me permitia fazer a
629 experiência de mim, e na medida que me ia apropriando dela, eu ia-me revelando – o que
630 sinto sou eu! - a minha história! A minha história inscrita no meu corpo desvendada
631 através da percepção íntima do movimento. O mergulho profundo nesse corpo
632 proporcionou-me um sentimento de unidade com ele e sem dificuldade eu pude, então,
633 afirmar: ‘Eu sou o meu corpo!’ ou ‘eu sou o que se move dentro da matéria do meu
634 corpo’, desfazendo, desta forma, a percepção da dualidade entre mim e o meu corpo,
635 entre mim e o movimento. Era a aurora de um outro ‘estar a mim’! Nos momentos em que
636 contactava esse corpo desconhecido entrava numa relação profunda comigo: a M. Clara
637 estava na M. Clara, como se no meu corpo houvesse um outro mundo-interior, um baú
638 onde eu estava guardada, onde eu estava contida. Ligado a esse sopro movente de vida, a
639 pouco e pouco, raiava um sentimento de união/fusão com um lugar de ser: um ‘ser a
640 mim’! Ali, naqueles instantes, eu estava completamente, intensamente e intimamente
641 presente à M. Clara que o corpo desvendava. Tonalidades, cores e sabores
642 desabrochavam: pétala a pétala o Corpo Sensível oferecia-me lugares de mim
643 surpreendentes: um corpo templo do que eu sou, estrutura de acolhimento do meu Ser,
644 um corpo contador da minha história; um corpo animado por um movimento, presença
645 em mim e que me presentifica a mim, um corpo percorrido por um movimento que me
646 toca que me afecta – um lugar de auto-afectividade; um corpo que me abre a porta para
647 um sentimento de me habitar, de me ter, de me encontrar – um sentimento de despertar a
648 matéria corpórea, de resgate e de existir. Um a um abriam-se ao meu entendimento
649 diversos lugares: os ‘lugares-casulos’, esconderijos impercepcionados, onde congelara
650 antigas dores; os ‘lugares-castelo’ para onde voara para me ausentar de mim, por ter
651 dificuldade em me enraizar e aceitar a própria vida, o estar aqui; os ‘lugares-florestas’
652 emaranhados e pouco percorridos, obstáculos a uma visão clara e arejada de mim e do
653 mundo. Percepcionei, ainda, dentro do meu corpo, lugares-janelas que clareavam os
654 anteriores e que me permitiam a pacífica sensação de estar, um estar com o sabor da
655 simplicidade, da confiança, da aceitação, da gratidão.

656 Descobri, em suma - Um corpo que contém o jorro da minha travessia pela existência, no

657 fluir de um movimento portador da essência da própria vida e que me oferece a
658 possibilidade preciosa de o sentir e ao senti-lo, sentir-me, compreender-me e transformar-
659 me.

660 Frequentemente percepcionava o meu corpo com um espaço e um contorno diferente do
661 que, efectivamente, tem. Contactava com um espaço infinito dentro de cada pequeno
662 deslizamento, um espaço que me unia tanto às longínquas estrelas que, aliás, me
663 apareciam com uma proximidade irreal, como ao chão que pisava e que podia aparecer
664 distante. Outras, o movimento abria concavidades e profundidades em determinados
665 lugares específicos que me apareciam insuflados: o interior do peito, por exemplo,
666 assumia frequentemente esta concavidade e era como se naquele espaço existisse todo o
667 meu corpo, toda a história da M.Clara. Outras, ainda, era como se o movimento, posto
668 que contactado no interior do corpo, o circundasse e lhe fosse exterior. O peito, os braços,
669 o ventre, a bacia, pernas e pés irrigados por este sopro movente iam-me revelando
670 fragmentos de mim, pequenos flocos de entendimento mas de uma dimensão enorme no
671 processo de apropriação do si. Assim, pude experienciar o corpo como um lugar de
672 aprendizagem, um palco da minha transformação no sentido em que me ia desvendando
673 significados e tomadas de consciência sobre a minha caminhada pela vida, que me
674 revelava de zonas de fragilidade e potencialidade, que me desnudava, que me permitia
675 uma significação do presente, a ressignificação e reactualização das vivências passadas, e
676 isto através da percepção do percurso que o movimento ia desenhando e esculpindo na
677 matéria do meu ser. Toda uma viagem na qual cheguei, enfim, a um Corpo que encerra o
678 milagre da vida que me percorre, sob a forma de uma essência movente disponível para
679 ser contactada.

680 Continuadamente, com uma constância maternal, fui aprendendo, pelas Introspecções
681 Sensoriais seguidas de Movimento, a ler esta correnteza e a compreender o gesto que dele
682 se ia libertando. Nem sempre, porém, o processo de atribuir uma relação ou um
683 significado ou um sentido às sensações internas que se iam revelando a partir desta
684 experiência íntima, era fácil, e está ainda em curso. A imediatez das informações que
685 afloravam eram, nesses primeiros tempos, muitas e desordenadas e tinham, sobretudo, um
686 carácter fotográfico.

687 Nos primeiros tempos, sentia o movimento com grande amplitude, com um sentido

688 ascendente e circular. Contactava com um magma energético, algo desorganizado e
689 foram extremamente belos os momentos em que comecei a percepcionei essa energia a
690 encarnar na matéria, humanizada no ser que sou, num movimento portador da minha
691 identidade. Apercebi-me, então, que o movimento se ia gradualmente tornando mais
692 contido, menos amplo ou que esta amplitude tomava um sentido interior, uma abertura
693 para dentro. A ligação a esse movimento/corpo fez-me poisar em mim, como se o meu
694 próprio corpo fosse um útero dele próprio e nele eu pudesse repousar. Sentia, claramente,
695 o movimento a atravessar e a sulcar a matéria e esse facto proporcionava uma sensação
696 de estar mais e mais próximo de mim, dando permissão para abrir zonas inexploradas.

697 Pelas Introspecções Sensoriais, praticadas diariamente, contactava ora um bem estar pro
698 fundo, uma alegria sem porquês, que reverberava algo de muito essencial em mim, ora
699 um movimento portador de lágrimas.

700 Com efeito, as primeiras Introspecções Sensoriais oscilavam entre essa alegria muito
701 essencial e lágrimas que saíam serenamente dos meus olhos como se tivessem vontade
702 própria e quisessem ser choradas e isto sem nenhuma razão especial, simplesmente
703 porque aquele dia calhava ser de chuva... nem sequer, estavam associadas a qualquer
704 sentimento de pesar. Foi, de facto, o contacto com o Corpo Sensível que me trouxe estas
705 lágrimas. Elas estavam localizadas numa sensação dolorosa de golpe no lado direito do
706 peito, e aí o movimento estava associado a uma dor profunda que atingia as costas.
707 Escorriam como uma torrente abundante e silenciosa enquanto sentia o peito a relaxar, a
708 ser inundado com um movimento feito calor. Chorar, era para mim, uma novidade e estas
709 lágrimas serenas qualquer coisa que me surpreendia muitíssimo. Em criança lembro-me
710 de chorar apenas quando estava a fazer praia com o meu avô e longe dos meus pais... Aí,
711 acreditava eu, as lágrimas não se notavam porque não eram senão a água do mar.

712 Entrei em diálogo com elas e por isso comigo, perguntei-lhes a origem e permaneci
713 algum tempo na pergunta, enquanto elas paravam e o meu rosto secava... tranquilo como
714 um campo que acabara de ser regado e sentia o sulco do percurso molhado da lágrima,
715 bem como o sulco doloroso do movimento no peito. Eu assistia. Agora sabia: localizadas
716 no lado direito do peito, elas vinham do coração! De um coração gigante que pulsava
717 ritmicamente, marcando um compasso, qual maestro a que todo o corpo obedecia.
718 Percepcionei, realmente, o corpo todo ele ligado, todo ele obediente a esse pulsar e senti

719 o deslizar de uma lágrima interna, autónoma e que sabia o caminho...
720 Imagens foram surgindo, sem cronologia ou ligação temática entre elas e percebi, então,
721 que eram lágrimas que algures na minha vida tinham ficado suspensas e por chorar.
722 Correspondiam as palavras não ditas, a sentimentos não expressos, a mágoas
723 inconscientes que tinham criado no corpo zonas de paragem ou zonas em que não
724 conseguia perceber o movimento, como se não fossem irrigadas por ele. De repente,
725 dessa animação corpórea assistia às palavras presas a derreterem-se, os sentimentos
726 presos a liquefazerem-se, as mágoas presas a desprenderem-se, a fluidificarem-se e a
727 deslizarem. Por vezes, esse lugar inundava-se de calor, outras, sentia esse espaço
728 doloroso no peito a preencher-se pela espessura do movimento. As lágrimas surgiam,
729 muitas vezes, associadas a uma gratidão de simplesmente ter a oportunidade de estar ali
730 comigo, intimamente, a assistir à paisagem que o movimento me proporcionava: assistir
731 ao derreter de zonas de paragem, ao aprofundar do movimento, a um pequeníssimo
732 deslizamento que me dava a noção de ter ido mais além (e nem sabia onde) dentro de
733 mim. Desprendiam-se lágrimas de alegria profunda por esses instantes de, simplesmente,
734 estar. Muitas vezes, depois de ter contacto o movimento ele continuava a circular,
735 sobretudo de noite no sono, como se uma vez tendo sido acordado continuasse o seu
736 caminho independente da minha decisão, autonomamente. Várias vezes acordei durante a
737 noite a movimentar os braços como que a continuar o movimento que tinha contactado na
738 terapia que realizara de manhã – o movimento continuava sem mim; a dor do peito
739 permanecia, também, por vários dias como se o movimento continuasse o seu percurso de
740 trabalho autonomamente.

741 Escrevi num desses dias, a seguir à Introspecção:

742 *Há em mim uma lágrima interna... e eterna que quer ser chorada para lavar o meu ser.*

743 *Que me conduz no seu leito a lugares antigos que esqueci. Sigo em frente e acordo o que*
744 *estava adormecido. É que esta lágrima é um rio que me leva mais longe, é um barco em*
745 *que me apetece navegar* Diário de Bordo, Out. 2007

746 Tomava consciência, portanto, da existência desses lugares de mágoas que se haviam
747 congelado ou encasulado, a revelação desses lugares através de um choro autónomo.
748 Uma lágrima revelação! Uma lágrima dissolução! A minha. Uma lágrima com o meu
749 nome e com minha história. Do Corpo Sensível jorrara uma lágrima que lavava os

750 segredos que guardara de mim própria. A animação que contactara no corpo devolvevia-me
751 lugares inconscientes e anestesiados até aí. Lugares-casulos. Tantos e tantos. Aceitar a
752 compreensão desses lugares de dor para os libertar e, libertando-os, libertar-me como um
753 “historiador”, (ou não fosse professora de História!), que desvenda camada por camada a
754 Arqueologia profunda do Ser. Um trabalho estratigráfico e arqueológico. É que as
755 situações não se desvendam de uma só vez, na totalidade, é mesmo um trabalho
756 estratigráfico, que pelas Introspecções, Terapia Manual e Accordage se ia escavando. No
757 decorrer do tempo, ia mergulhando nesses lugares, nessa estratigrafia com profundidades,
758 espessuras, temperaturas, texturas, cores e sabores diversos. Através da uma percepção
759 proveniente do corpo (o movimento transportava uma lágrima interna) eu ia
760 compreendendo os segredos que guardara de mim. E ... afinal, ainda, (sempre) havia mais
761 uma lágrima por chorar... e... mais uma vez... contactava com um corpo que me permitia
762 fazer a experiência de mim e esse contacto fazia-me a sentir como um ser com muitos
763 lugares desabitados e esquecidos, abandonados, uma casa com várias divisões sem
764 oxigénio na qual o movimento ia abrindo portas e janelas para que as conhecesse, para
765 que nelas entrasse. Ia contactando com um corpo com cantos e recantos, nichos, imensos
766 esconderijos que apareciam à medida que, continuamente, o ia visitando e sentia que
767 algures, a M.Clara se havia colocado num castelo longe dela própria. A relação com o
768 Corpo Sensível tem vindo a ser uma oportunidade de sair da altura desse encastelamento,
769 de me resgatar, de despertar para o que sou, e por contraste, apercebi-me do que ‘fui, não
770 sendo’ ou o que ‘não fui, sendo’. Fui compreendendo as minhas cegueiras e surdezes
771 relativamente aos lugares-casulos e aos lugares-castelo em que o movimento surge ora
772 muito tenso e bloqueado, ora muito expansivo e ascendente. Por contraste, contactei,
773 também, lugares-janelas, zonas de globalidade e organicidade que iluminavam os
774 anteriores. Avistei, dentro do corpo, as minhas acções recorrentemente oriundas de uma
775 exterioridade, de uma distância relativamente a mim. Quanto mais o movimento me
776 aparecia ascendente e amplo quanto mais compreendia que as minhas acções e opções
777 foram frequentemente pouco ancoradas numa interioridade e mais na urgência de um
778 circunstancialismo, ou de uma conjuntura. Interroguei-me sobre se o que fazia tinha
779 origem no que o mundo exterior esperava de mim, cumprindo tarefas, cumprindo
780 demandas sociais de todo o tipo. Cumprindo, mas não vivendo. Do diário que fui

781 construindo desde que contactei o Sensível, pela Psicopedagogia Perceptiva destaco o
782 seguinte texto:

783 *Coloquei-me na vida como uma sprinter, no lugar da acção. Viver sinónimo de resolver.*
784 *Movi-me nas coordenadas da urgência. Pés e mãos urgentes, coração veloz na procura*
785 *de... Movimentos urgentes ditados pelo medo... às vezes pelo desespero.. movimentos às*
786 *três pancadas: um zás/traz/paz.*

787 *A pouco e pouco, dei conta da instalação no meu corpo de um outro movimento.*

788 *Um movimento fonte da existência. Um movimento de fundo.*

789 *Um movimento que transforma. Alquímico. Não uma transformação qualquer, mas algo*
790 *de extremamente profundo. Um movimento sopra da vida, vento que suavemente penetra*
791 *e profundamente metamorfoseia.*

792 *Diário de Bordo, Janeiro 2008*

793 Através das Introspecções Sensoriais abri-me à experiência do silêncio que deixou de ser
794 uma realidade exterior e se tornou corpóreo. Comecei a perceber a presença de um
795 silêncio-volume-espessura. Num primeiro momento, sentia um silêncio exterior
796 circundante do corpo que este absorvia deixando-se impregnar. Pude, então, repousar
797 profundamente no silêncio. Associado a este silêncio surgiam-me sensações de apoio,
798 suporte, envolvimento, repouso, confiança, estabilidade, apaziguamento, equilíbrio. De
799 um “deserto aprisionador”, o silêncio revelou-se um lugar fértil e criador – silêncio
800 criador. Percepcionei, também, um silêncio dentro do corpo como um espaço com
801 localizações diversas - no meu corpo existia um lugar: planície-de-silêncio que se
802 estendia até um horizonte infinito! Frequentemente depois de instalar o silêncio pelas
803 Introspecções, saiam palavras e fui, então, aprendendo que há palavras que não ferem o
804 silêncio, mas, pelo contrário, o animam e alimentam, senti, até, que o silêncio pode ser a
805 mãe da palavra e ainda que há palavras que prolongam o silêncio. Este silêncio tornou-se
806 dinâmico e frutuoso e prazeroso. Uma sensação de calor alastrava na matéria corpórea a
807 cada visita, uma sensação de relaxamento, de apaziguamento, de doçura e carinho e
808 convidava-me a permanecer num estar comigo sem razões e sem porquês.

809 Permito-me, agora, recepcionar o silêncio, como um amigo que eu acolho e que me
810 acolhe – um encontro - uma paz corpórea. Eu “bebo” o silêncio qual alimento quente que
811 escorre espesso sulcando a matéria do meu ser. Na profundidade. Eu sinto-me serenar.

812 Apaziguar. Reencontrar. Naqueles momentos eu tenho-me. Eu reconheço-me. Eu sei-me!
813 Eu sinto fortemente a minha Presença. Uma Presença que ofereço a mim própria. Paz, é a
814 palavra que define este estado. Uma paz viva, não amorfa. Uma paz tranquila mas com
815 um pulsar de vida incrível. É que o silêncio estabiliza-me, ancora-me na matéria
816 corpórea, e portanto, não se trata apenas de uma bela sensação que posso usufruir, é como
817 que um chão em que posso caminhar.

818 Belo, sim, mas real, concreto, um ponto de partida, uma condição básica, um “sine qua
819 non”. Silêncio, tela de fundo de um quotidiano. Silêncio activo, atento e atencioso. Não
820 um mutismo indiferente, mas um território fértil em novos e surpreendentes “possíveis”.
821 Tem-se vindo a construir uma ligação muito forte entre o silêncio e um sentimento de
822 confiança ou melhor um estado de confiança, associado a uma sensação de alastramento
823 de calor em movimento. Percepciono, efectivamente, o deslizar do calor do silêncio e a
824 sua impregnação na matéria, que se preenche desta sensação. O caminho do alastramento
825 do calor é como um porto seguro, um ventre, a que posso recorrer em qualquer momento
826 de dificuldade... e a vida tem muitos desses momentos... Então, quando me deparo com
827 circunstâncias difíceis, quando me sinto irritada, perturbada, nervosa... silêncio-me e
828 assisto-me a ser percorrida pelo movimento do calor-silêncio no meu corpo.

829 Ao longo do meu itinerário pela Psicopedagogia Perceptiva, tenho vindo a contactar com
830 várias dimensões do silêncio, todas elas desaguam nesta noção do silêncio como “ um
831 chão estruturante da confiança”. O silêncio da respiração do corpo, ou por outras palavras
832 a respiração silenciosa do corpo. O corpo abre e fecha como uma flor silenciosa... alheia à
833 tempestade. O silêncio oferece-me uma sensação de bem-estar e saúde, a paz e a
834 harmonia são os seus rostos. O barulho e ruído resultam dos meus mal-estares físicos e
835 psíquicos. Sinto o silêncio como um lugar de amor largo e abrangente que alastra pela
836 vida, harmonizando-a e que inclui todos e preenchendo tudo – o movimento silencioso
837 das estrelas, o crescimento das plantas, o crescimento invisível do bebé...o deslize suave
838 que sulca o Corpo Sensível.

839 Outra descoberta referênciada foi a da *pausa ou ponto de apoio*. Por um período
840 relativamente longo de tempo resisti a esta descoberta, até ao dia em que entendi a pausa
841 como um lugar de estruturação do movimento. A pausa como um lugar de organização
842 corpórea. Esta resistência, zona de trabalho na minha caminhada pelo Sensível, colocava-

843 me em evidência este deficit de estruturação enraizada na profundidade do meu ser. Pude,
844 então, saboreá-la como algo de verdadeiramente precioso, como uma bênção
845 apaziguadora, o movimento da imobilidade e, eis, que a esperança de sair de um sistema
846 binário encontrou aí um outro alento. Nesse lugar encontrei serenidade, alegria, paz e
847 amor e mesmo que nesse momento estivesse só, os sentimentos de solidão ou desamparo
848 desvaneciam-se. Ia sentindo a pausa como o momento em que, peregrina de mim, parava
849 para me abastecer de água e alimento – nutrição para continuar o caminho. Aliás, a pausa
850 ia-me dando a clareza que definia o caminho do movimento em mim. Na pausa sentia,
851 também, uma profunda congruência entre o ser, estar, pensar, intuir e até falar e todas
852 estas dimensões integradas, me abrindo uma percepção de unidade e globalidade do meu
853 ser. Porém, vezes havia, que a dificuldade de instalar e contactar com essa pausa, me
854 evidenciavam, justamente, uma fragmentação, uma desorganização, uma desestruturação,
855 ou outro qualquer desequilíbrio. A maneira como percepcionava a pausa tónica num
856 determinado momento era extremamente reveladora, do meu estado, justamente, nesse
857 momento ou época. Havia vezes, em que se apresentava breve e superficial, outras
858 profunda e longa, contida ou expansiva, dolorosa ou agradável. Umhas vezes, apresentava-
859 se estruturante, organizadora e clarificadora do movimento, outras um momento de
860 encontro e aprofundamento comigo.

861 Silêncio e Ponto de Apoio transportam-me para um sentimento de existência de grande
862 intensidade e profundidade, ou por contraste, a sua ausência fala-me sobre perturbações,
863 desequilíbrios e predominâncias.

864 O resgate e despertar iniciais foram-se metamorfoseando numa afirmação profunda do
865 Ser, um sentimento de existência mais profundo e intenso que ia abrindo as portas para
866 um caminho rumo a uma cada vez maior aproximação a mim, com a assunção da história
867 inscrita no corpo que o contacto com o movimento trazia á tona do meu conhecimento.

868 Com pausa tónica vou aprendendo, assim, a ir mais longe dentro de mim, a visitar
869 lugares nunca antes alcançados, a ‘navegar mares nunca antes navegados’ a alinhar-me
870 com a M.Clara e a estruturar-me e isso conferia-me confiança e um sentimento estar em
871 mim, de habitar profundamente e estruturadamente o meu Ser e clarifica as minhas
872 acções.

873 Acordara sementes adormecidas e impercepcionadas e a pouco e pouco elas floriam num

874 fazer-expressão-do-Ser. Nem reacção, nem fuga! Nem casulo, nem castelo! O movimento
875 trouxe-me o odor e o sabor de uma acção estruturada: silêncio, pausa, impulso,
876 movimento. Sigo! Sigo a vida dentro de mim!

877 Mergulhada no silêncio e ponto de apoio desenvolvo a escuta do si, aconchego a relação
878 do si e o sentimento do si, e isto confere-me uma estabilidade interior que dá eixo e
879 aponta caminhos, independentemente da conturbadas ou não vicissitudes externas.

880 No itinerário pelo Sensível, no decurso das Introspecções Sensoriais diárias, foram-se
881 destacando e recortando no meu horizonte existencial tomadas de consciência
882 relativamente a áreas de trabalho, de fragilidade, mas que ao serem consciencializadas se
883 tornaram justamente zonas de potencialidade transformadora. Estes temas, que considero
884 fundadores, experiências-referência desse processo maiêutico tiveram a maior incidência
885 no plano pessoal e profissional foram, por isso, objecto de estudo. Sublinhe-se,
886 entretanto, que os lugares existenciais que o corpo sensível desvendou, contém a pulsação
887 da minha caminhada pela vida e da minha identidade.

888 *O lugar Desenraizamento versus Enraizamento*

889 Desde o início do estabelecimento da relação com o Corpo Sensível que dei conta da
890 predominância da parte superior do corpo. As pernas e os pés eram, aliás, sentidos, como
891 frágeis pequenos e desligados do toque com o solo, como se fossem incapazes sequer de
892 me manter em pé. No terceiro estágio da Pós-Graduação, depois de uma terapia manual
893 feita às pernas, surpreendi-me com a percepção desse movimento vital concretamente no
894 movimento de rotação interna e externa dos fêmures. A percepção desse movimento a
895 percorrer as pernas e os pés despoletou uma intensa trovoada em mim com a consequente
896 descarga – de repente, naquele instante, perante mim e de mim, relâmpagos de
897 entendimento, recortavam e ‘rasgavam’ um céu cinzento e turvo - uma das áreas da
898 minha vida que se mantivera mais enevoadas, um dos tais lugar-castelo para onde subira
899 para fugir de mim - o deficit de enraizamento das minhas acções!

900 Da surpresa vivenciada nessa Terapia Manual escrevi:

901 *Batem mil corações em cada uma das pernas,*

902 *Outros tantos nos pés.*

903 *Sinto que qualquer coisa permaneceu encarcerada dentro de mim.*

904 *Que carcereiro me encarcerou? Os Pés!*

905 *Os pés sabiam da urgência...*

906 *Mas ignoravam o caminho.*

907 *Diário de Bordo, Abril de 2007*

908 Era, de facto, a constatação que esse desenraizamento me aprisionara e bloqueara a
909 capacidade de agir a partir de um lugar de fundação e de alicerce.

910 Por longo período, em Introspecções Sensoriais diárias seguidas de movimento,
911 trabalhei esta zona que me foi contando uma história sobre o ancorar da vida. Numa das
912 Introspecções apareceu a imagem de uma fotografia que tirara aos três anos de idade em
913 que corria atrás de uma galinha e na qual se notava nitidamente a dificuldade de andar
914 porque os meus pés estavam completamente tortos e virados para dentro. Lembrei-me,
915 então, dos meus Pais se terem frequentemente referido à rotação interna excessiva dos
916 meus pés e ao facto, de repente e surpreendentemente, se terem endireitado. Numa outra
917 Introspecção apercebi-me do estrondoso sofrimento que a saída de Angola, Benguela, a
918 minha terra natal, me havia causado, no primeiro ano de vida. Revivi a desprotecção e o
919 desconforto desse bebé desamparado e sem chão, uma agonia profunda, um desespero de
920 quem perde a sua terra, a sua raiz. Sentia uma fronteira entre a bacia e as pernas e uma
921 dor intensa, imensa no peito na rotação interna dos fémures e uma vontade enorme de
922 voar. A convergência era dolorosa e a divergência um alívio. Dois anos de trabalho
923 constante e amoroso nesta área contavam-me a minhas histórias de fuga, de ausência... de
924 protecção nesse castelo donde avistava a paisagem da vida, mas como se entre mim e
925 essa paisagem existisse uma fronteira, a que percepcionara na divisão bacia/pés. Até mim
926 chegaram-me os acidentes mais graves: o atropelamento aos 9 anos de idade e a recente
927 fractura do braço esquerdo que signifiquei nesta dicotomia voo/enraizamento. O suave
928 sopro do movimento ia-me esclarecendo que para me elevar, como tanto gosto, tenho de
929 me enraizar e que quanto mais o fizer mais posso voar. Comecei a sentir que é quando me
930 afundo que me elevo, ou seja que me elevo no enraizamento e enraízo-me na elevação.
931 De pé, repeti inúmeras vezes um Accordage que me permitia os pés chegarem ao chão e
932 este acolher os meus pés. Nunca antes tinha associado a capacidade de sonhar e criar,
933 aos pés... o deficit de enraizamento adiara-me como ser humano:

934 *Há em mim chuvas mil vezes chovidas, mil vezes evaporadas*

935 *Há em mim morangos mil vezes colhidos, mil vezes semeados*

936 *Repito-me.*

937 *Repito-me no que não faço*

938 *No que não digo*

939 *No que não sou.*

940 *Diário de Bordo 7/1/ 2008*

941 Na verdade ia-me apercebendo da importância de estruturar, organizar e tornar
942 consistentes os meus sonhos e do facto do desenraizamento me ter bloqueado tantas e
943 tantas vezes a capacidade de os concretizar.

944 Nessas terapias abria uma página e um trabalho perseverante e atento foi desvendando
945 outras e outras. Perante mim desenrolava-se o filme de uma caminhada esculpida por
946 desejos de autonomia e liberdade pouco consistentes. Este, era de todos o maior
947 confronto: a questão da autonomia e liberdade, bandeiras que hasteara algures no meu
948 passado (saída precoce da casa dos Pais, por exemplo) e que via agora desabar,
949 desmoronar e perder o sentido que lhes atribuíra na minha vida. Autonomia e liberdade
950 apareceram-me, assim, não como fazeres, mas lugares do Ser e pressupõem uma
951 estruturação corporal e uma solidez interior, uma fundamentação, uma globalidade que eu
952 desconhecia. Esta dificuldade de percepcionar o toque do pé no chão como se houvesse
953 uma almofada de ar que não permitisse o contacto ia desaparecendo à medida que ia
954 logrando entender esta zona de fragilidade. Apercebi-me que concebia a autonomia e a
955 liberdade como um desejo oriundo de um coração gigante, espontâneo, puro e infantil,
956 até. Belo, verdadeiro, mas frágil. Este trabalho de enraizamento conduziu-me ao da
957 aceitação do si, de todos os ‘sis’ – enraizar-me era aceitar-me e aceitar antes de mais a
958 própria vida e por contraste percebi em mim uma espécie de ‘desgosto de viver’, o
959 desgosto da perda da minha terra natal... um desgosto que me afastara de mim e me fizera
960 voar, voar para longe de mim, voar para longe da minha família... para longe da vida.
961 Signifiquei e entendi que a origem desse desenraizamento se prendia com a não aceitação
962 da vida tal como ela me fora dada que irradiou para outros lugares de não aceitação que
963 me desordenaram. Apesar do trabalho que estava aí a desenvolver, nem sempre conseguia
964 percepcionar o movimento nas pernas e pés como se este estivesse apagado ou escondido.
965 Uma zona de resistência – esta impercepção - prendia-se com o sentimento de não
966 conseguir avançar, como um tropeço, tropeçava em mim, na fragilidade da base, do

967 sustentamento do meu ser. O movimento, ele também, tinha tropeços e solavancos,
968 pedras e bloqueios, bem como zonas de paragem total. Sentia uma agonia tão
969 inexplicável quanto incomoda no movimento de convergência dos fêmures e em
970 contrapartida um alívio no movimento de divergência, amplo e demasiado expansivo. O
971 corpo aparecia-me dividido em duas partes distintas, só mais tarde comecei a perceber
972 a globalidade.

973 Deste trabalho de relação com o Corpo Sensível ia percebendo transformações no
974 próprio movimento: outrora, muito amplo tornou-se mais contido, o movimento de
975 convergência mais profundo, os pés, pernas foram ganhando consistência, a bacia uma
976 solidez suave. Percepcionava um novo sabor: Estruturação, consistência, fundamentação
977 eram as palavras que surgiam deste nova realidade corpórea, zonas de trabalho desde aí.
978 Recordo, intensamente emocionada, o dia em que percepcionei esse toque pé/chão, como
979 um momento de reconciliação profunda, como um beijo – o pé beijava delicadamente o
980 chão rendendo-se ao estar aqui, à vida. Nesse dia, nas pernas começara por perceber
981 algo de novo e surpreendente: percepcionara uma dissociação no movimento das pernas
982 como se, enquanto numa, o movimento se dirigisse para a bacia, na outra o movimento se
983 afundasse em direcção ao chão e assim alternadamente. A percepção desse toque poisava
984 -me na vida, uma espécie de aterragem amorosa que o movimento me dera de prenda.
985 Regressava à vida da qual voara no dia em que saíra de África! O regresso, no toque do
986 pé no chão! Curioso, isso aconteceu mesmo no Natal, época de nascimento e prendas...
987 Aquele toque era o meu Natal! Desde aí e ao longo de um ano, inaugurei em mim a
988 percepção de um corpo árvore.

989 Aos cinquenta anos de idade interessei-me pelas questões burocráticas e materiais que
990 mantivera, até aí, afastadas de mim, indicadores deste aterragem na vida alicerçada numa
991 autonomia com pés.

992 Pela primeira vez, na minha vida levantei a questão dos projectos e sonhos pessoais e
993 profissionais corresponderem, porventura, a zonas de desenraizamento e mais oriundos
994 de uma vontade de transformar o mundo generosa, porém, não fundamentada.

995 São diferentes e mais consistentes os projectos em que hoje trabalho! Não significa que
996 os de outrora não tivessem aberto portas importantes e tivessem semeado ideias a
997 desenvolver, contudo, sinto que justamente, muitas vezes tinham essa falta de “pés” , de

998 estrutura que hoje tenho. Com o Corpo Sensível percorri e percorro, diariamente, o
999 caminho da consistência que me leva aos pés-fundação-alicerces de um estar renovado,
1000 um caminho longo e ainda em curso que se foi construindo e consolidando e que a
1001 fractura do braço esquerdo, dois anos após ter iniciado o trabalho veio reforçar.

1002 Há em mim um ‘desejo de sonhar e sonhar sempre’, mas há agora uma atenção para o
1003 que o fundamenta, o sustenta e o pode viabilizar. Não mais lugares altos e encastelados:
1004 Pus-me a caminho da sustentabilidade do sonho!

1005

1006 *“Eu tenho uma espécie de dever, de dever de sonhar, de sonhar sempre, pois sendo mais do que um*
1007 *espectador de mim mesmo, Eu tenho que ter o melhor espectáculo que posso. E assim me construo a ouro e*
1008 *sedas, em salas supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho entre luzes brandas e músicas*
1009 *invisíveis.”*

1010

Fernando Pessoa

1011 Estou a chegar, agora, a uma outra forma de sonhar ou de pôr o sonho em acção: mais
1012 generosa, mais concreta, mais viável. Sei, contudo, que esta é uma área de trabalho-eixo
1013 da minha existência a merecer uma atenção continuada porque sei que tenho inscrito em
1014 mim esta vontade muito essencial da inovação e da criação.

1015 *O Lugar da Não Aceitação/ Aceitação*

1016 O desenraizamento era o reflexo de um outro lugar, porventura, mais primordial – o da
1017 não aceitação. Esta não aceitação partia de uma rejeição muito primeira e essencial – a
1018 rejeição do estar aqui, da vida, a rejeição do meu ser - que irradiava para uma
1019 multiplicidade de outros lugares-casulos inexplorados em que me encarcerara.
1020 Transcrevo, do Diário de Bordo, a Introspecção que esteve na origem da emergência da
1021 atenção para esta área.

1022 *Introspecção*

1023 Tive a intenção de fazer a Introspecção sobre uma questão que me preocupava. Instalei o
1024 silêncio e evoquei em primeiro lugar os pés porque me sentia pouco enraizada, talvez
1025 porque havia essa questão que de alguma forma subordinou o decurso da Introspecção.

1026 De seguida evoquei a bacia e percepcionei que o fluxo dos pés e das pernas não
1027 alimentava a bacia, como se existisse autonomamente e sem ligação às pernas e aos pés.
1028 Podia distinguir duas partes do corpo desligadas uma da outra. Ao percepcionar esta
1029 separação, tive a intenção de a colmatar e por isso evoquei de novo os pés receptores da

1030 seiva da terra... e nisto...surgiu dentro de mim a Revolta. Revolta contra mim própria!
1031 Contra a constatação de mais um bloqueio! Revolta por me sentir desligada como um
1032 todo. Dei comigo irritada por não conseguir evoluir mais rápido. Entristeci-me por não
1033 conseguir resolver bloqueios já anteriormente detectados e trabalhados, com uma certa
1034 falta de progresso, com uma lentidão. Numa tentativa de me apaziguar evoquei de novo a
1035 instalação do silêncio e a pouco e pouco foi-me aparecendo a enorme importância da
1036 aceitação, em oposição à dificuldade que tenho em me aceitar e à facilidade de me
1037 revoltar e irritar. A aceitação apareceu ligada a um sentimento de carinho que tenho que
1038 ter por mim própria. E doçura... e tempo...e paciência... um cuidado carinhoso por mim.
1039 Aqui, nem a pressa, nem a força resultam. É mais um dar-me tempo. Compreendi os
1040 vários movimentos da aceitação: A aceitação camada por camada, sedimento por
1041 sedimento, de tudo o que faz de mim o que sou. A aceitação de que é importante aceitar-
1042 me através da aceitação da constatação que tenho dificuldade em me aceitar. Pelo Corpo
1043 Sensível ia escavando, qual arqueóloga, as camadas do sentimento da não aceitação do si
1044 que me tinha feito agir, recorrentemente, como uma outsider e de novo equacionei se o
1045 meu desejo de um mundo melhor não transportaria algo deste lugar da não aceitação.

1046

1047 A seguir a esta Introspecção escrevi o seguinte:

1048 *A aceitação é uma abertura do coração para dentro. É um recolhimento profundo. Uma*
1049 *pausa. Um lugar de descanso. De cura. De lavagem. Uma a uma as dúvidas que infectam*
1050 *o meu ser, partem. Porque tenho olhos castanhos, cor de toda a gente? Porque as*
1051 *gorduras camuflam todo o meu corpo? Porque não faço o que sou e o que digo é tão*
1052 *vazio? Porque me acontece tantas vezes pôr-me em movimento sem mim? Porque me*
1053 *deixo ficar para trás? Porque me alheio? Porque me abandono? Com um aceno*
1054 *tranquilo liberto os porquês e simplesmente aceito. Eu aceito-me! Tomo a decisão de*
1055 *aceitar profundamente o que sou, ter-me no que faço e fazer o que sou!*

1056 *A Aceitação é um acto de profunda abertura para dentro. É um acto de paciência*
1057 *comigo. E fico aí. No silêncio da aceitação que alastra e se espalha lentamente, um*
1058 *alastrar macio, benigno curadoramente azul. Em voz alta e firme digo-me de novo: Eu*
1059 *aceito-me! e bebo desta aceitação.*

1060 *A Aceitação não é mais um pedido. Começa a ser uma estrela que brilha dentro de mim,*

1061 *um pássaro que me canta no peito a melodia da serenidade. Um lugar de paragem onde*
1062 *se serve a sopa quente que me liberta a alma.*

1063 *Diário de Bordo de 30/11/2007*

1064 Ao longo deste trabalho ia revisitando os momentos da minha existência em que não me
1065 sentira aceite. Reconheci, compreendi e aceitei as circunstâncias que haviam provocado
1066 os bloqueios corpóreos que o Sensível me desvendava. Fui observando as memórias da
1067 “incompreendida e rejeitada”, que indiciavam uma ferida profunda e abismal, foram-se
1068 dissolvendo e liquefazendo mágoas por não me ter sentido aceite no seio da minha
1069 família nuclear e fui resgatando o meu lugar nessa família. Aquele lugar que eu pensava
1070 não ter, mas que, apenas, não via. Tomei-o, apossiei-me dele e reorganizei-me dentro
1071 desse enquadramento. Compreendi e dei sentido ao meu estar desorganizado e
1072 indisciplinado. Responsabilizei-me por mim, entendi e signifiquei o sentimento da não
1073 aceitação, o papel que tinha desenrolado na minha vida e o crescimento que me
1074 proporcionara. Como as imperfeições e as montanhas do caminho são as perfeitas! Que
1075 perfeição há na imperfeição! A dificuldade de convergir no movimento como se o espaço
1076 do meu corpo fosse mais largo que profundo, a percepção da superficialidade do
1077 movimento levavam-me ao entendimento dessa distância de mim e na medida em que
1078 sentia o movimento a conquistar esse espaço de profundidade interior, essa abertura para
1079 dentro, afundava-se um sentimento de aceitação. Com efeito, vivencio esta aceitação
1080 através da profundidade do movimento nos tecidos do corpo. A aceitação aparece, mais
1081 uma vez, nessa espécie de golpe no lado direito do peito. Invariavelmente, esse lugar de
1082 dor que uma vez acordado, solta memórias de situações em que predominou o sentimento
1083 da não aceitação. O lado direito do peito é uma zona vulcânica que o percurso do
1084 movimento vai fazendo sair uma lava dolorosamente e ardentemente gelada, regada de
1085 lágrimas e prenhe de entendimentos sobre os tais lugares em que me encasulara, me
1086 escondera de mim própria.

1087 O certo, é que a questão da aceitação de tudo, mas tudo, o que compõe o meu ser está a
1088 ser um lugar de grande cura e transformação. É como se Aceitação fosse, de certa forma,
1089 uma outra pausa. Pausar na aceitação, condição para que ela penetre em profundidade
1090 nos tecidos. A aceitação lava e tranquiliza. Dissolve e apazigua. Há silêncio,
1091 profundidade e interioridade na aceitação! Uma aceitação silenciosa! E como é

1092 libertadora a aceitação! E leve! E eu própria fico tão, mas tão mais leve. A Aceitação é
1093 também um dar-me tempo e dar-me espaço, dar-me uma profundidade em mim, um
1094 mergulho silencioso, uma pausa consistente. Um reconhecimento de que as minhas
1095 imperfeições e fragilidades são justamente os lugares que uma vez ultrapassados me
1096 fazem crescer. Por isso iniciei um processo de ser paciente para mim própria e não ser tão
1097 exigente... Percebi que o meu processo evolutivo não passa, de facto, por uma revolta ou
1098 impaciência contra mim... Passa sim, por uma aceitação do Ser que sou, tal qual sou, seja
1099 com as chamadas qualidades e defeitos, perfeições e imperfeições e pela aceitação de
1100 poder ser amada pelo ser que eu sou. Enfim a aceitação de ser aceite pela própria vida!
1101 Vivencio esta aceitação através da profundidade do movimento nos tecidos do corpo. A
1102 aceitação aparece, sempre, nessa espécie de golpe no lado direito do peito.
1103 Invariavelmente esse lugar de dor que uma vez acordado, solta memórias de situações em
1104 que predominou o sentimento da não aceitação.

1105 *É a aceitação! Outra vez a aceitação e a partir daí nasce a flor, amor aberto à vida.*
1106 *Acaricio suavemente a ferida e dissolvo-a na minha mão. Aceito-a profundamente.*
1107 *Escuto a beleza do som que dela se desprende. “Foi graças a ti, que cheguei até aqui! “ -*
1108 *digo-lhe com respeito, assistindo à sua transformação. Respeito profundamente a ferida*
1109 *que me trouxe à vida no tempo suave em que um botão da flor desabrocha. Tempo da*
1110 *flor. Tempo para me abrir, tempo para ancorar a abertura e voltar a recuar para colher*
1111 *os frutos do Pomar.*

1112 *Aceitar, aceitar, aceitar*

1113 *24 horas!*

1114 *Diário de Bordo, 22/12/2007*

1115 *O Lugar do Centramento e Tolerância versus Reactividade*

1116 Outro dos lugares a que chamarei lugar-floresta, pelo emaranhado pouco lúcido e pouco
1117 explorado que emergiu do entendimento do sentimento da não aceitação foi o
1118 comportamento reactivo e emocional que ela despoletava. São situações altamente
1119 destabilizadoras, aquelas em que não me sinto escutada, ou aceite e perante tais
1120 circunstâncias entro facilmente num registo reactivo, emocional, e reivindicativo. Tenho
1121 consciência que este facto, é neste momento, um dos meus grandes desafios. Como
1122 conseguir ser ouvida ou atendida, permanecendo em mim, ou seja, centrada? Como

1123 consigo passar as minhas ideias, pensamentos, aceitando os outros, expressando-me a
1124 partir desse lugar de aceitação do si. Repetidamente me vejo a reagir emotivamente,
1125 borbulhando palavras que fervem o som de um descentramento. O corpo cansa-se porque
1126 há perda de energia, porque o movimento corporal se desorganiza, porque a noção de
1127 globalidade e organização corporal se perde. O movimento torna-se mais uma vez
1128 demasiado expansivo mas desarticulado e a convergência, mais uma vez, pouco
1129 profunda, a predominância da parte superior do corpo é evidente. Existe uma
1130 hipertonicidade corpórea que vai provocar perda de energia e cansaço. O desequilíbrio
1131 entre a convergência e a divergência corporal acentua-se, o movimento torna-se
1132 superficial, quase à flor da pele. Os braços têm vontade de mover e fazem-no em excesso.

1133 Dando-me conta deste padrão, escrevi:

1134 *O grito é o som alto quando me sinto em baixo*

1135 *Grito para me dizer a mim própria que...sou capaz*

1136 *que ...tenho direito...*

1137 *Para reivindicar, quando tenho dúvidas sobre mim própria.*

1138 *Quando sei,*

1139 *Silêncio...*

1140 *Danço...*

1141 *Diário de Bordo, 3/4/ 2007*

1142 Este texto que consta do meu diário, escrito num dia em que tinha dado comigo em
1143 estado de enervamento e exaltação, reflecte a Tomada de Consciência do
1144 “descentramento” que existe no comportamento reactivo. Quando me sinto, de novo
1145 centrada, ressurgem a harmonia, a calma, o silêncio, a dança do ser, a dança do confiar, a
1146 dança do aceitar... do estar em mim.

1147 Frequentemente, quando surgem essas situações recorro aos movimentos “Accordage”
1148 que me permite trabalhar as assimetrias e que reorganiza o corpo.

1149 É, com efeito, muito recorrente em circunstâncias de grande incomunicabilidade e sempre
1150 que os outros têm comportamentos de evitamento por não aceitação, eu avançar, como
1151 que tentando remediar o recuo do outro. Porque o outro recua eu avanço. Tentar forçar a
1152 comunicação, tentar que o outro me escute, me aceite são comportamentos reactivos
1153 frequentes. Sei, contudo, que a incomunicabilidade e os comportamentos de evitamento

1154 são grandes bloqueios que não permitem a passagem de uma informação assertiva, clara.
1155 Sinto este “silêncio” imposto como algo que é denso e obstrutivo. Justamente o contrário
1156 do verdadeiro silêncio que unifica e reconstrói, este contrai e penaliza. A “não palavra”,
1157 aquela que inviabiliza a comunicação tem uma energia paralisante e geradora de
1158 bloqueios. De todas estas razões decorre que estas circunstâncias me têm servido de
1159 “treinamento” inestimável para permanecer com um centramento, um eixo e uma
1160 direcção que me facilitam uma lucidez e uma outra abordagem a esta situação.

1161 Passo a descrever o conteúdo de uma introspecção, que consta de igual forma do meu
1162 diário, e que tem justamente como mote o que fazer perante o distanciamento e a
1163 incomunicação gerada por uma pessoa significativa no meu processo ?

1164 *Comecei por sentir uma enorme agitação global, acompanhada de um pulsar acelerado*
1165 *do coração, cérebro, e respiração. Senti-me com uma hipertonicidade desorganizada.*
1166 *Para obviar estas sensações invoquei a instalação do silêncio, repetidamente,*
1167 *insistentemente e persistentemente ia apelando para que o silêncio penetrasse o meu*
1168 *corpo, e para que este o absorvesse. Ordenava-me a mim própria para que o meu corpo*
1169 *recepcionasse o silêncio. Então, lentamente, fui podendo perceber dois factos: por*
1170 *um lado a percepção de uma abertura a preencher-se de silêncio, por outro, de um alívio*
1171 *crescente do dissolver de tensões. As sensações de pulsar foram diminuindo e comecei a*
1172 *sentir um apaziguamento interior, o movimento a criar um espaço no corpo e a abrir um*
1173 *caminho que tomava a direcção do peito para a garganta. A pouco e pouco ia-me*
1174 *sentindo mais e mais estável. Sempre que sentia que um conjunto de pensamentos sobre*
1175 *essa questão, de novo invocava o silêncio e uma lucidez foi despertando, uma*
1176 *compreensão que partindo do movimento do peito alcançava a cabeça que se inclinava*
1177 *na sua direcção. Vinham-me as palavras “eu compreendo”, “eu aceito”. Do coração*
1178 *vinha uma vontade de comunicar com essa pessoa, vinha a minha aceitação, sem*
1179 *qualquer tipo de juízo, a minha aceitação benévola, carinhosa. No lugar da mágoa*
1180 *surgia um carinho. Falava e falava com a essa pessoa, sentia-lhe a presença junto de*
1181 *mim e continuava a falar docemente expondo a minha verdade e aberta a verdade dela.*
1182 *Repetia: Tu és tu e eu sou eu! Eu estou pronta a aceitar-te, sem abdicar da minha*
1183 *opinião e da minha postura.*

1184 *Toda uma nova qualidade na relação, surgiu, um alastramento do movimento preenchia*

1185 *o coração.*

1186 *Ao iniciar o movimento subsequente, senti já o fluxo do meu corpo com muito mais*
1187 *organização, ritmo, vida e até mesmo alegria.*

1188 *Diário de Bordo, 27/4/2007*

1189 Esta experiência foi importante. Repito Introspecções semelhantes a esta, inúmeras vezes.
1190 Tornou-se muito claro a importância de me proporcionar um distanciamento quase
1191 analítico sobre esta circunstância, que antecipadamente, já tenho consciência, de poder
1192 vir a desencadear um comportamento reactivo.

1193 Tomei consciência, ainda, da grande importância de permanecer bem centrada na
1194 interacção com os outros, não fazendo depender a harmonia de circunstancialismos
1195 externos. E assim sendo, pode então surgir um olhar muito mais benevolente e tolerante
1196 relativamente à vida e às pessoas com as quais me cruzo no quotidiano, surgiu uma nova
1197 dimensão relacional de inestimável importância com a comunidade educativa.

1198 Trabalhar a tolerância tem sido, aliás, uma outra área, que numa caso se relaciona com a
1199 questão do centramento. Ao contactar o meu centro eu irradio para a acção com uma
1200 maior capacidade de escuta e tolerância extremamente importante no meu processo. A
1201 tolerância tem surgido de uma pausa funda e longa no coração, de um silêncio que nutre
1202 o corpo, de uma convergência da cabeça na direcção do peito, duma respiração
1203 equilibrada entre convergência e divergência. Noto, como quando me sinto tolerante,
1204 estou simultaneamente aberta ao diálogo e centrada em mim, um olhar e um estar a partir
1205 de um centramento em profundidade no coração. Quando, a seguir às Introspecções,
1206 surge o movimento dos braços, este também não se tem revelado muito expansivo, como
1207 que a dar-me a saber que a tolerância é um sentimento que se traduz em deslocamentos
1208 suaves e pequenos, que a sua expressão não é exuberante, mas suave. Tolerância não
1209 significa aceitar o que se nos afigura errado, ou tão pouco abdicar de uma opinião, não é
1210 uma cedência é, pelo contrário, uma sinceridade muito alicerçada. A tolerância tem como
1211 ponto de partida a escuta e é uma condição para que se viabilize o encontro. Tolerar não
1212 significa ser indiferente; é pelo contrário uma implicação com o habitar do si. A
1213 tolerância é um trabalho que pressupõe, antes de mais a tolerância do si, muito ligada à
1214 aceitação do si, e a partir daí a tolerância do outro – tolerar-me para tolerar.

1215 *O lugar da Receptividade e Disponibilidade ao Outro*

1216 Do contínuo trabalho de relação com o Sensível sobressaem as circunstâncias em que
1217 tenho que assumir uma indisponibilidade, como as que mais me cansam, destabilizam e
1218 desorganizam, fisicamente.

1219 Tenho consciência do quanto me é difícil a assunção de que não posso dar ou estar com o
1220 outro. Surge-me um sentimento de que não sou suficientemente “boa pessoa”, ou que
1221 serei eventualmente egoísta... Assumir a disponibilidade para mim, quando esse facto
1222 implica a indisponibilidade ao outro, é todo um trabalho que, nesta fase do meu processo,
1223 se me afigura de crucial importância. A “ginástica” de estar com o outro e com
1224 exigências da vida, a partir de um centro é um desafio fantástico.

1225 Tenho integrada a imagem, que por exemplo, enquanto mãe, ou professora devo ter
1226 sempre e em qualquer circunstância numa disponibilidade quase inesgotável. Esta
1227 constatação coloca a problemática de um sistema de relacionamentos onde não se perde
1228 energia, um sistema no qual cada pessoa alimenta o grupo, porque ela própria está
1229 centrada. A receptividade, não é um lugar passivo de uma inércia morna, mas, pelo
1230 contrário, um lugar onde se realiza a actividade fabulosa de devolução do ser a ele
1231 próprio e por isso facilita a abertura ao outro. Eu permito-me receber e, assim sendo,
1232 eu estou simultaneamente a dar. Ser receptiva versus criativa pressupõe uma “respiração”
1233 corporal equilibrada. Desde de Outubro de 2008, altura em que fracturei o braço, e por
1234 um período relativamente longo, senti necessidade de viver a partir de um profundo
1235 movimento de convergência que o reter do tecido ósseo e cartilaginoso do braço me
1236 solicitava. Foi um pausar consistente, um dos múltiplos apeadeiros da vida em que senti a
1237 inevitabilidade de uma paragem para ir mais longe dentro da relação do sensível e
1238 concretiza-la. O movimento do corpo predominantemente convergente, as pausas
1239 prolongadas e estruturantes indiciavam esse momento de pausa e convergência que a vida
1240 me solicitava. Um pedido para que me recepcionasse - antes de mais, a mim... e, então
1241 acolhi-me e dei-me esse direito de me receber... Assistia ao bordadura dos tecidos nesse
1242 espaço de encontro. Ao cabo de um ano e meio, fui começando a notar que as minhas
1243 acções foram ganhando outra organização, uma outra leveza e mesmo uma outra
1244 disponibilidade. Daqui resultava uma verdadeira renovação do estar com o outro, até
1245 porque estar com o outro tinha como condição primeira estar comigo: Dentro “da minha
1246 casa”! Entendi, então, que a capacidade de receber pode ser uma enorme dádiva e um

1247 acto de generosidade e aproximação ao outro.
1248 Sobre esta questão escrevi, depois de uma introspecção, o seguinte:
1249 *O que dou quando estou a dar? A minha necessidade de dar, ou o apelo para ser aceite?*
1250 *Dou-te o que tenho ou que me faz falta?*
1251 *Olha, quero dar-te a aceitação das minhas imperfeições, aquelas que me hão de fazer*
1252 *crescer e a coragem alegre para ultrapassa-las Quero dar-te a força que as minhas*
1253 *fragilidades contêm e aceitar as tuas... E...construir um espaço para receber o que tens*
1254 *para me dar.*

1255 Diário de Bordo, 10/1/, 2008

1256 Desta transcrição do diário, saliento a desconstrução da imagem da pessoa que é muito
1257 “boa” porque está sempre numa postura de dádiva e sobretudo a afirmação de que a
1258 capacidade de recepcionar é uma dádiva também.

1259 Um dos momentos mais confrontantes da minha vida em que esbarrei frontalmente com a
1260 dificuldade de recepcionar foi a atribuição de um louvor no momento da mudança da
1261 escola onde estivera vinte e quatro anos para a actual escola. Perante este carinho que a
1262 escola me dera, sentia que o meu corpo não disponibilizava a abertura para o receber.
1263 Sentia uma forte tensão na globalidade do corpo acompanhado de uma contracção nas
1264 costas associada a uma sensação de não ‘merecimento’. Mais uma tensão, mais um
1265 solavanco no movimento a baterem-me à porta para que me apercebesse que a
1266 dificuldade de recepcionar era oriunda de um sentimento de não ser merecedora ou um
1267 certo pudor de mim!

1268 Uma das áreas que o Sensível me trouxe à consciência é, justamente, a compreensão de
1269 que a capacidade de dar dissociada da de receber não é uma verdadeira dádiva e é o
1270 indicador de um movimento desorganizado. Como instalar uma dinâmica processual de
1271 um movimento de convergência e divergência equilibrado no quotidiano e nos
1272 relacionamentos com os outros?

1273 Na sequência deste trabalho cada vez mais tenho vindo a sentir a necessidade de realizar
1274 pequenas pausas/centramento, ou micro introspecções, no decorrer do dia, que me
1275 nutram, centrem, organizem, como mediadores da acção e como condição de um
1276 relacionamento saudável com a vida e comigo,.

1277 *Lugar da Confiança versus controlo*

1278 Saber esperar com confiança continua a ser uma das coisas mais complicadas na minha
1279 vida. Aprendi desde pequena, com os meus Pais e familiares que se quero uma coisa
1280 tenho que lutar por ela. E, de facto, constato que assim é, mas para as questões
1281 insignificantes. Porém, o que de mais grandioso podemos experienciar na vida, a
1282 verdadeira plenitude, que é a única coisa que verdadeiramente importa, essa, só virá
1283 quando aprender entregar-me com total confiança à sabedoria da existência. Em termos
1284 da Psicopedagogia Perceptiva significa confiar na Pausa, no Silêncio e no Movimento
1285 que tudo reconstrói e clarifica, equilibrar o movimento Sensível, sem partir para um fazer
1286 exteriorizado, um fazer/ realização, sem estar profundamente conectada com esse lugar
1287 de confiança interna alicerçada, muito física e muito corpórea. Confiar, sei agora, é um
1288 deixar fluir, uma entrega ao Ser Sensível. Confiar significa simplesmente relaxar com a
1289 existência, aonde quer que ela me conduza, sem tentar controlar o futuro, sem tentar
1290 controlar as consequências, como outrora me acontecia, mas permitindo-as
1291 acontecerem... sem pensar nelas, da mesma forma que não posso controlar o fluxo do
1292 movimento e o sigo em vez de o produzir ou de o forçar.

1293 Confiar está no presente, naquele momento em que percepciono o movimento a irrigar o
1294 Corpo Sensível, é uma experiência tão deleitosa... um total relaxamento, uma profunda
1295 sincronicidade com o Ser Sensível. Quando isso acontece, sinto a inutilidade da luta, da
1296 reivindicação ou do esforço que empurra, que insiste, mas não resolve... é um sábio
1297 abandono, não mais estar lutando por nada na vida, mas silenciando interiormente para
1298 que a vida simplesmente tome conta. A pouco e pouco na intimidade da matéria vou
1299 contactando esse abandono, afundando dentro do coração uma sensação confiança na
1300 vida, no movimento e no coração. O movimento não está indo a algum lugar. Ele está
1301 simplesmente acontecendo ali, naquele instante que o percepciono.

1302 E aí, então, surge um silencioso relaxamento, uma fluência como o rio, desinteressado do
1303 'aonde', do rumo que toma...nenhuma ansiedade, nenhuma angústia...porque estou
1304 profundamente unida comigo e sendo assim, seja o que for que vá acontecer, vai ser bom
1305 - cada momento é uma alegria; cada momento é uma eternidade em si mesmo. Cada
1306 momento é a M.Clara ali! Esta união comigo torna-me mais confiante.

1307 O acto de confiar e deixar fluir, pressupõe um movimento corporal extremamente
1308 equilibrado. Conclui, ainda, que o acto de confiar reclama a existência de um

1309 centramento forte e estruturado e que ao invés a falta de confiança me põe num
1310 movimento de procura, numa tentativa de arranjar soluções ou remediar ou prevenir...
1311 tenho que reconhecer que sou muito ansiosa e que estou a começar a ter mais confiança
1312 em mim e na vida.

1313 Do meu diário retiro mais um texto, resultante duma introspecção que fiz num dia em que
1314 me encontrava particularmente impaciente. Mais uma daquelas Introspecções em que no
1315 início tudo é muito imperceptível e denso e ... que depois na evolução da mesma se vão
1316 deslindando os assuntos e nasce uma clarividência...

1317 *Confiar na sabedoria do tempo é um abandono, é um saber esperar pelo momento certo.*
1318 *A natureza sabe-o.*

1319 *À minha frente a árvore ergue-se nua para o céu. Interrogo-me como ela não se*
1320 *impacienta ou reclama as folhas novas. Detenho-me na beleza despojada desta nudez e*
1321 *por oposição sinto em mim a pressa, que força, que quer, que acha que tarda, que*
1322 *empurra, que desespera, que é corada, suada, trabalhosa e inútil....muito inútil....*
1323 *Digo-me sobre esta inutilidade e digo-me sobre a sabedoria da espera do nascimento*
1324 *das folhas. Relaxo e dou-me permissão. Dou-me permissão de manifestar em mim este*
1325 *fluxo sábio, que metamorfoseia profundamente. Dou comigo a sentir a alquimia sábia da*
1326 *vida.*

1327 *Concluo:*

1328 *pausa é construção*

1329 *espera é nutrição*

1330 *descansar é um excelente trabalho*

1331 *Descanso!*

1332 *Diário de Bordo, 22/12/ 2007*

1333 *O lugar da Simplicidade e Autenticidade*

1334 Na Introspecção de 7/3/2009, comecei por sentir alguma dificuldade por instalar as
1335 condições para me tornar receptiva. Talvez o facto de ela ter lugar ao fim de um dia de
1336 trabalho intenso, confuso e complicado, me tornasse demasiado agitada.

1337 Assim, num primeiro momento, tive necessidade de pôr uma música suave que me
1338 facilitasse um clima de pacificação, de calma e de encontro. Porque essa agitação
1339 continuava, propus-me então, iniciar o movimento sentada.

1340 Durante o movimento dei-me conta de um peso nas costas que me dificultava tanto o
1341 movimento de convergência como o de divergência. Uma sensação de haver perdido o
1342 biorritmo do meu corpo. Senti-me agitada e uma hipertonicidade no pescoço e ombros.
1343 Esta sensação era acompanhada de uma ligeira dor/ tensão na coluna. Revi o meu dia,
1344 todas as tarefas que executei, todas as interações que tive com duas turmas de alunos (60
1345 alunos), bem como, com os colegas e funcionários. Revi uma reunião com colegas de
1346 Departamento muito efervescente. Revi as interações com a família e as mil e uma
1347 ações que desempenhei...

1348 Senti-me, apesar das dificuldades supra-referidas, num lugar completamente diferente do
1349 que estivera durante todo o dia. Percebi que todas as ocasiões em que me havia
1350 aborrecido, irritado (até exaltado) até nem tinham grande significado. E por isso deixei-
1351 me ali estar... comigo. Com a verdadeira Maria Clara. Permaneci naquele estar, apenas
1352 estar. E percebi-lhe a verdade. A coerência. A simplicidade.

1353 A compreensão desta simplicidade foi como um momento de paragem a seguir à
1354 complicação, agitação de um “carrossel” ou de uma “montanha russa”. Um momento de
1355 abertura para dentro de mim, para o meu silêncio interior, de ingenuidade, de lucidez. As
1356 complicações a que pontilham o quotidiano desvaneceram-se, esfumaram-se e ficou só
1357 este sabor da extrema grandeza e força maravilhosa e suave que há na simplicidade.

1358 Degustei a percepção de que a vida é simples! De todos, este lugar que acabara de visitar
1359 era o que me senti mais próxima de mim. Um sentimento de inteireza de aproximação e
1360 união completa e profunda entre mim e mim! Verdadeiramente um lugar-janela que
1361 oxigenava e iluminava o meu ser.

1362 Escrevi no Diário de Bordo:

1363 *Encontro-me, humilde comigo.*

1364 *Nas palavras e no silêncio que aquieta o coração e que acaricia a alma, que cura*
1365 *feridas*

1366 *Sinto um coração gigante.*

1367 *Sinto a força da simplicidade*

1368 *Sinto a sua grandeza*

1369 *A simplicidade que derrete, que escorre, que desliza.*

1370 *A simplicidade que não se encontra, porque já está.*

1371 *que não se procura,*
1372 *porque já é!*

1373 *Diário de Bordo, 7/3/2009*

1374 Percepcionei que simplicidade resolve, dissolve, derrete, alivia e cura as tensões,
1375 bloqueios e mágoas, tem a leveza, sabedoria, a força e a limpidez da água que tudo lava e
1376 clareia. Através do contacto com o corpo sensível saboreei o gosto indescritivelmente
1377 belo da simplicidade: algo de *original* porque está na origem, *primordial* porque é
1378 primeiro e *essencial* porque subjaz ao Ser! A simplicidade é uma percepção do corpo
1379 com uma globalidade harmónica, um corpo todo ele nutrido de silêncio e irrigado pelo
1380 deslizar do movimento que interliga todas as suas partes, unificando-as. A simplicidade
1381 tem se revelado um lugar que me oferece uma clareza lúcida sobre o si, o estar comigo,
1382 num lugar de estreita e completa conexão, onde tudo se impregna de uma sensação de
1383 simplicidade que me faz sentir autêntica e verdadeira, numa sensação de estar sem
1384 nomes. A simplicidade surge-me como um lugar de coerência corpórea perfeita em que,
1385 simplesmente, estou e sou. Aí não existem confusões e o meu pensamento veste uma cor
1386 de transparência que desconstrói e desemaranha as tortuosidades que ofuscam, é um
1387 lugar muito ‘primeiro’ e essencial...silenciosamente essencial... e quando o sinto, fico
1388 maravilhada, emocionada com a vida que me acontece, assim inominável...

1389 Esse gostoso sabor da simplicidade imanente da relação com o Sensível transporta uma
1390 clareza, uma sabedoria sobre a vida que tem me ajudado a transformar a minha
1391 postura a mim e ao outro, a torná-la simples e autêntica. E que engraçada é, esta
1392 constatação que a simplicidade mora dentro de mim! Bom-dia simplicidade!!!, dando as
1393 boas-vindas a esse lugar-janela tão arejado, perfumado, iluminado e solarengo, que existe
1394 na minha casa interior!

1395 Concluí algo que parece óbvio, mas que para mim tem sido uma aprendizagem: A vida
1396 pode ser simples! Os ‘grandes conflitos’ da vida devem ser filtrados por esse olhar
1397 imbuído de simplicidade...reconhecendo, contudo, que a construção de uma vida baseada
1398 na simplicidade pode ser uma coisa nada simples! Pode ser mesmo um caminho de
1399 trabalho árduo e com muitas subtilezas ... contudo... a vida pode ser simples! Que
1400 paradoxo! E que bonito!

1401 *A Fractura do braço esquerdo - um momento-fundador - a constelação de um processo!*

1402 No final de 2008 , em virtude de um ‘acidente’ do qual resultou um fractura grave com
1403 complicações várias no braço esquerdo, a vida, de novo, indiciava-me um outro momento
1404 de paragem, um outro momento de reflexão profunda. Na altura não o signifiquei,
1405 contudo, durante todo o processo de reestruturação do braço iam desabrochando tomadas
1406 de consciência, uma espécie de mensagens que falavam sobre ter chegado a hora de
1407 concretizar as aprendizagens resultantes do itinerário pelo Sensível – a vida a propor-me
1408 que pusesse em prática o que havia aprendido. Um pedido de assunção da minha viagem.
1409 A fractura do braço, obrigava-me a tornar consistente, congruente o meu processo. Sinto-
1410 o como um momento de síntese, do género “é hora!”. Verdadeiramente um momento-
1411 fundador da minha existência. Sei, contudo, que o processo que dele resultou não é mais
1412 do que o apeadeiro, entre muitos, de uma longa viagem... a da vida!

1413 Entre Outubro de 2008 e Maio de 2009 escrevi no Diário de Bordo: *No dia 18 de*
1414 *Outubro em consequência de uma inexplicável queda na cozinha de minha casa*
1415 *enquanto preparava o jantar, fracturei o cólon do rádio, o cúbito, estiloideia e escafoide,*
1416 *verificando, posteriormente, ter feito, de igual modo, rupturas ligamentares várias e*
1417 *ruptura da cartilagem triangular. De repente, afigurava-se-me ter perdido algo de*
1418 *precioso: a possibilidade de mobilizar a minha mão. O diagnóstico apontava para uma*
1419 *complicada intervenção cirúrgica (ortopédica e plástica), que não veio a acontecer, e*
1420 *para um deficit em alguns movimentos, particularmente a supinação e a pronação, de*
1421 *forma praticamente irreversível. Chorei a dor inerente à fractura, mas de todas, a pior*
1422 *dor era, de longe, a da incompreensão. Em vão procurava razões para um acontecimento*
1423 *tão estranho e de consequências relativamente graves. Revia todos os pormenores da*
1424 *queda, ajeitava-os de diversas formas compondo caleidoscópios vários, na tentativa de*
1425 *obter uma explicação que obviasse aquela dor, já não no braço, mas no coração.*
1426 *Tacteava, qual cega, a justificação do que se me afigurava verdadeiramente*
1427 *injustificável. A perplexidade da circunstância levava-me a vencê-la através de*
1428 *demonstrações de que era capaz de continuar a fazer tudo o que anteriormente fazia.*
1429 *Recordo que no primeiro dia após o acidente pela manhã comecei por tirar a loiça da*
1430 *máquina, tomar banho enfiando um plástico no braço, vestir-me com imensos botões*
1431 *para abotoar e desempenhar uma verdadeira panóplia de actividades que me iam ora*
1432 *tranquilizando, ora inquietando, sobre a capacidade de continuar. Não obstante as*

1433 *dores, o engessamento total do braço, retomei as aulas 3 dias depois no ansioso*
1434 *desassossego do “nada me detém”. Em cada visita médica parecia que a situação*
1435 *piorava e que seria mandatário a tal cirurgia complicada à mão que evitasse uma rigidez*
1436 *parcial e melhorasse a diástese que entretanto se instalara entre o rádio e o cúbito. Ao*
1437 *cabo de seis semanas de gesso e de um ressonância magnética, o veredicto parecia*
1438 *incontornável. Consultei vários cirurgiões, com opiniões várias e não coincidentes e*
1439 *decidi, finalmente, dar um tempo. Esta opção tomada naquela altura traduzia, contudo, o*
1440 *meu percurso de ligação com o corpo iniciado há três anos atrás, na Pós graduação e*
1441 *durante o primeiro ano do Mestrado. Foi, então, no mês de Janeiro que dei início a um*
1442 *trabalho de atenção, escuta e percepção desse movimento interno cuja faculdade auto-*
1443 *reguladora já contactara. E nesta sequência ia florescendo em mim uma aceitação do*
1444 *acidente que desordenara o meu braço de forma tão violenta. Ao cabo de um mês,*
1445 *quando voltei à consulta de cirurgia ortopédica a evidência radiológica era bem*
1446 *diferente das perspectivas iniciais. Esta atenção, escuta e toque iam tecendo,*
1447 *organizando aquele terreno que havia perdido a congruência, que se tornara caótico e*
1448 *inoperante do ponto de vista funcional. Diariamente acarinhava a minha mão*
1449 *contactando com esse fluxo de vida movente. Fui percebendo a ordem a retecer-se.*
1450 *Os “tricots” dos tecidos a encontrarem a ordem. Aquele poisar da minha percepção na*
1451 *mão recordava-lhe os velhos trilhos e apontava-lhe as direcções perdidas. O bosque*
1452 *sombrio das indefinições foi recebendo o oxigénio daquela escuta que propiciava o*
1453 *diálogo, foi-se, assim, iluminando, abrindo, rasgaram-se novos caminhos e apareceram*
1454 *as clareiras da mobilidade. Praticava uma escuta maternal e sentia o refazer da*
1455 *organização desfeita. Outras vezes era uma amiga, investigadora de corpo, a Directora*
1456 *do Cem, que escutava esse lugar de desordem, e aquele seu toque atencioso na essência*
1457 *movente do meu braço reorientava-me, dava-me estrelas polares que me iam alinhando*
1458 *direcções. Percebi muito bem que quando nos perdemos demoramos algum tempo a*
1459 *perceber que nos perdemos, pensamos que nos desviamos apenas alguns passos, e que a*
1460 *qualquer momento, vamos encontrar o caminho. É preciso termos consciência do desvio*
1461 *e, às vezes, isso só acontece quando ao acordarmos já perdemos a noção onde nasce o*
1462 *sol. Os desvios são lugares aos quais temos dificuldade de aceder com a nossa*
1463 *percepção, lugares de cegueira perceptiva. É precioso, então, o toque do outro, neste*

1464 *caso da minha amiga, para de novo retomarmos o caminho. Um desses lugares escuros*
1465 *que comecei por perceber foi um buraco no centro da mão, que desligava, em vez de*
1466 *unir, a mão ao pulso e aos dedos. A percepção desse lugar estrangulado foi de crucial*
1467 *importância. O simples facto de o ter percebido, mudou-o de imediato - de buraco*
1468 *passou a uma janela, e depois clarabóia que assimilava o calor do toque como um farol*
1469 *que o reorientava. Percepcionei aí, claramente a subtilidade, a delicadeza, a leveza desse*
1470 *sopro de movimento, desse suave deslizamento no limite da imobilidade que afofava a*
1471 *terra na qual iriam florir os novos e reconstruídos tecidos. No outrora buraco deu-se o*
1472 *nascimento de uma finura delicada que me enternecia e sentia-me impelida a acarinhá-la*
1473 *com a escuta e com o toque.*

1474 *O toque devolvia-me um lugar de silêncio muito primordial – o silêncio denso, espesso e*
1475 *quente do osso que continha em si essa orientação solar e quente original. Claramente,*
1476 *como que a mão agradecesse essa atenção, ia respondendo com uma cada vez maior*
1477 *mobilidade. Era extremamente enternecedor ver como a mão dava os primeiros passos*
1478 *no sentido da mobilidade e se ia flexibilizando internamente a partir destes micro*
1479 *movimentos de uma subtilidade indescritível, sobretudo, tendo em conta que o desempenho*
1480 *que as rotinas diárias me solicitavam eram, ainda naquela altura, sentidas como*
1481 *agrestes e bastante dolorosas. Todo o refazer dos tecidos, ligamentos e a congruência*
1482 *óssea, era mesmo feito a partir do interior duma sinfonia silenciosa – o movimento - que*
1483 *ia, de novo, bordando a renda desfeita. Ali, havia uma paz ampla e profunda, ali todos*
1484 *os deslocamentos se viabilizavam a partir de uma suave delicadeza alheia a qualquer*
1485 *tempestade exterior. Acolhida entre as mãos da minha amiga, a minha própria mão ia-*
1486 *se acolhendo, criando atalhos, veredas, montanhas, planícies, terrenos rugosos ou lisos*
1487 *ora mais líquidos ora mais térreos, enfim caminhos diversos que recompunham a*
1488 *geografia do local e não exactamente como ela era anteriormente, mas com as*
1489 *alterações usuais a qualquer paisagem após um Inverno rigoroso... Donde vinha esse*
1490 *movimento, perguntava-me nessas alturas, confundida com o facto de não ser para mim*
1491 *evidente que a sua localização fosse apenas a partir do meu braço porquanto*
1492 *percepcionava um “contínuo” entre as mãos que me tocavam e a minha mão. Havia ali*
1493 *um filamento, que me ligava a mim, à mão que me tocava, e à vida, um filamento do que*
1494 *só consigo exprimir como sendo a perfeição da matéria que compõe o meu corpo ou a*

1495 *perfeição do movimento da vida, algo que conjuga a subtileza ao silêncio e à fragrância*
1496 *da própria vida e crescia dentro de mim um sentimento de confiança-aceitação-amor-*
1497 *gratidão ímpar que me ia ensinando sobre aprender com o meu corpo a viver. Eram*
1498 *momentos preciosos, esses em que o toque dessa minha amiga lavrava o meu braço, tão*
1499 *luminosos e bonitos! Acontecia, por vezes, sentir o movimento a esconder-se ou a*
1500 *assustar-se e a encolher ... será que nesses momentos a atenção se vestia de intenção?*
1501 *Outras, ainda, sentia o movimento como uma correnteza fluvial que transportava*
1502 *palavras, quais pedras de rio que o balizavam, lhe davam margens, mas não limites, que*
1503 *poderiam servir de apoio ou referência para a travessia e o alimentavam incentivando-o*
1504 *a continuar.*

1505 *Mais uma vez constatei que há palavras que surgem do movimento do silêncio, palavras*
1506 *que não se intencionalizam dizer, dizem-se – palavras que brotam da experiência do*
1507 *sensível, palavras-corpo que tem a dimensão do instante, ampliando-o e que no sentido*
1508 *mais belo do termo, o revelam. Dá-me a sensação que é como o abanar de uma árvore*
1509 *que liberta folhas e curiosamente tantas vezes que me tem surgido a palavra árvore no*
1510 *decorso desse “abanar” do braço e soltam-se então palavras-folhas...*

1511 *São palavras sacudidelas que surgem de dentro, como o sumo de uma laranja espremida,*
1512 *não são ideias e nascem duma interioridade. Antes desta experiência, pensava que o*
1513 *facto de nomear era, de alguma forma, redutor e significava restringir. Gostava de*
1514 *sentir um certo “anonimato perceptivo”, uma certa subjectividade ambígua, uma*
1515 *interioridade não expressa; gostava do sabor do indizível, como algo de misterioso e*
1516 *sentia um certo gosto em perpetuar esse mistério.*

1517 *A partir das experiências decorrentes da fractura tive contacto com uma vivência*
1518 *completamente diferente. Sinto, agora, esta palavra como uma oportunidade para tornar*
1519 *mais real a minha experiência, uma forma de ultrapassar a imediatez do acto perceptivo*
1520 *e de tornar o conteúdo experienciado mais tangível, constando, contudo, que as palavras*
1521 *ainda me “assustam” e que nomear é-me ainda complicado, como se, o que fosse*
1522 *invisível tivesse que ser inaudível, e por isso indizível. A palavra-folha é uma surpresa*
1523 *que me encanta quando acontece, mas que ainda se encontra em fase de eclipse parcial.*
1524 *Recordo, emocionada, o dia em que dei conta do virar da mão em forma de concha no*
1525 *momento em que levava a minha cara. Era afinal possibilidade de fazer a supinação que*

1526 *o diagnóstico inicial considerara impossível. Dia após dia ia recuperando a estabilidade,*
1527 *a força e a mobilidade que permitiam os gestos temporariamente perdidos... e é esta*
1528 *maravilha de sentir que estes gestos vão sendo possíveis quando alguma coisa interior*
1529 *se reestrutura profundamente e não como consequência de uma imposição exterior. Este*
1530 *facto despertou um sentido muito importante que me remeteu para o interesse sobre a*
1531 *questão de discernir a partir de que lugar de mim me ponho em acção. Como me alinho*
1532 *para uma acção? De onde e como vem o impulso que se materializa no fazer?*
1533 *Durante todo este processo tenho-me sentido inundada em gratidão. Uma gratidão cuja*
1534 *origem é proveniente dos tecidos e que me impele para a comunicar.*
1535 *Contudo, sempre que se aproximava o dia da consulta hospitalar sentia a minha mão a*
1536 *desmaiar, a desfalecer e a desistir, a perder a força e a vitalidade, provável reacção ao*
1537 *que sabia ser uma intervenção externa e cujo objectivo e procedimento colidia com este*
1538 *trabalho de escuta e reestruturação pelo contacto com a essência movente e auto-*
1539 *reguladora do meu corpo. Sentia-me perdida, assustada e desligada desse lugar muito*
1540 *concreto e tangível de confiança. Por contraste, ia-se construindo a possibilidade de*
1541 *contactar a confiança a partir dessa tangibilidade corpórea. Nesse lugar concreto -*
1542 *entre o cotovelo e os dedos da mão - eu assistia ao espectáculo da dança do bordado dos*
1543 *tecidos e isso era concreto! E essa concretude tocava-me e interpelava-me*
1544 *profundamente! A confiança apareceu-me como um lugar concreto, um lugar-dentro.*
1545 *percepcionável. Não é um confiar em-exterior, mas uma confiança imanente do corpo, e*
1546 *mais uma vez me surpreendo a maravilhar-me com todo este processo que vai*
1547 *desvendando tantos outros que, neste momento ainda nem ousou sonhar...vão-se*
1548 *revelando fragmentos de entendimento que a pouco e pouco desvendavam significados...*
1549 *Sinto, às vezes, a noção de estar a espreitar e a tocar o mistério da própria vida. Uma*
1550 *verdadeiramente maiêutica perceptiva.*
1551 *Desde o início dei conta que o acidente da mão me obrigava a colocar os pés no chão de*
1552 *uma forma muito mais consistente e firme – outra queda seria muito contraproducente –*
1553 *e (re)identifiquei as faltas de enraizamento e ancoramento como uma das zonas-eixo da*
1554 *minha existência.*
1555 *Em 25 de Fevereiro, ou seja um mês e vinte cinco dias volvidos sobre este trabalho, o*
1556 *prognóstico médico alterara-se por completo. A incompreensão, e desespero iniciais*

1557 *deram origem a uma clareza – o acidente não acontecera para me fazer sofrer, mas para*
1558 *me fazer aprender, para me fazer crescer... e de novo me aparece fortemente a questão*
1559 *da formação, como o processo através do qual vou fazendo a minha bagagem para a*
1560 *viagem pela vida. (Acabo de utilizar três vezes a palavra ‘para’ sem que ela signifique*
1561 *uma justificação, ou contenha a ideia de uma finalidade, ela é apenas a resposta ao*
1562 *porquê dos meus 4 anos de idade, aquele que interrogava a essência mágica das coisas e*
1563 *não a sua finalidade e que, por isso, se contentava alegremente com um porque sim... um*
1564 *‘para’ que é a coisa e não o seu objectivo).*

1565 *Passados seis meses sobre a fractura adquiri um outro entendimento sobre dar tempo e*
1566 *paciência. Compreendo, agora, de uma forma muito mais sólida, que após a qualquer*
1567 *situação brusca que nos desordena, tem que haver um repousar, um espaço para deixar*
1568 *chegar a possibilidade da tecelagem...no tempo da abelha recolher o pólen e fazer o*
1569 *mel, ou da aranha tecer fio a fio a teia... Um tempo/espaço de recolhimento*
1570 *adormecimento, de sonolência, (ou...será a tal convergência estudada por D. Bois?), que*
1571 *desagua no tempo das primaveras e... não é, que de facto, chegou mesmo a Primavera...*
1572 *Aí qualquer tipo de intervenção é inútil. Aí o descanso é o grande ‘trabalho’. Encontrei-*
1573 *me no cerne da questão agir-não agir-deixar ou do agir não agindo. Clarifiquei, de*
1574 *novo, que há acções que partem de um voluntarismo ansioso, mas pouco consonante com*
1575 *a sabedoria do corpo e da natureza e dei conta da distância a que me encontro dessa*
1576 *sabedoria da espera e do deixar acontecer. Que complicado é, ainda, para mim*
1577 *sintonizar-me com ela! Tornaram-se evidentes os “nada me detém” que identifiquei nos*
1578 *primeiros dias após a fractura e sei-os associados aos medos, às dúvidas, às*
1579 *inseguranças, mas também, por contraste, contactei com outros lugares, que são, agora,*
1580 *tão lípidos como concretos. Refiro-me à tecedura dos tecidos. Todo este processo*
1581 *contribui para o desenvolvimento de capacidades perceptivas que me permitiram ir-me*
1582 *aproximando mais de.*

1583 *Diário de Bordo, Out, Nov Dez de 2008 e Jan, 2009*

1584 *Em suma as tomadas de consciência, entendimentos imanentes da fractura do braço*
1585 *constelavam, em jeito de síntese, os lugares existenciais que a caminhada pela*
1586 *Psicopedagogia Perceptiva revelara. O momento de pausa longa e profunda, de*
1587 *convergência consistente e prolongada, necessária para a assimilação corpórea do meu*

1588 processo de transformação - um momento fundador da minha existência, uma condição
1589 para continuar o caminho!

1590 **3ªParte do relato – Transformação da postura profissional “Vou mudar-me a mim”**

1591 É esta M. Clara, (são estas M.Claras) que descobriu, assimilou e metabolizou em si, o
1592 Corpo Sensível como mediador do se processo de transformação que, diariamente,
1593 desperta em si esse movimento que a presentifica a si e aos outros, que acorda os lugares
1594 e paisagens perceptivas que visitou nessa viagem pela Psicopedagogia Perceptiva para os
1595 plasmar nesse encontro único e irreptível que acontece nos 90 minutos da sala de aula e
1596 nos diversos encontros com todos os actores da Escola. O embate pessoal da relação com
1597 o Corpo Sensível repercutiu-se em todas as áreas da minha existência: profissionalmente
1598 o contacto com a Psicopedagogia Perceptiva representou um choque – Choque
1599 Pedagógico - que me deteve e me convidou a uma reflexão e significação, sobre o
1600 trânsito pela minha profissão. Com efeito, proporcionou -me uma nova reflexão sobre o
1601 ‘estar a mim’, à vida e à minha profissão, numa dinâmica entre as experiências vividas
1602 através do Corpo Sensível e as tomadas de consciência que iam aparecendo. Ia
1603 constatando que o contacto com uma outra qualidade de relação comigo, abria o caminho
1604 para uma outra qualidade de relação com os actores da Comunidade Educativa e com a
1605 vida. O desenvolvimento das capacidades perceptivas, envolvidas neste contacto com o
1606 meu Corpo Sensível gerou uma potencialidade perceptiva no contacto com a comunidade
1607 educativa. Despoletou uma dinâmica relacional renovada comigo e com a minha
1608 profissão. Tornei-me atenta a mim e tive de reconhecer as contradições, as confusões em
1609 que tantas vezes caio. Humildemente, envergonhadamente, reconheci que tantas -
1610 demasiadas - vezes a minha acção em sala de aula não me satisfazia. Assisti-me, imagine-
1611 se, (!) a ser autoritária e pouco dialogante... eu que sempre hasteei a bandeira do diálogo e
1612 da livre expressão. Assisti-me a ser reactiva e a exigir mais do que a dar...a ter
1613 expectativas, e todas a outra panóplia de práticas que eu considero desadequadas e
1614 perniciosas e às quais tão veemente me opunha. Ao longo de todo este processo fui
1615 tomando consciência que o acto de ensinar não é um gesto anódino, mas que é um acto
1616 que me implica enquanto sujeito dessa actividade e que ao acontecer, me interroga mim
1617 própria, sobre a minha relação com a “coisa” ensinada , com os “ensinados” ou com a
1618 “coisa profissional” e obviamente, comigo. Ensinar revela-me a “ensinadora”, que sou

1619 enquanto sujeito/pessoa dessa prática e deixei-me revelar nesse acto, reflectindo sobre ele
1620 e sobre a relação que com ele estabelecia. Assim, fiquei muito atenta ao acto de ensinar,
1621 cõnscoa que ele me revela a “ensinadora”, que sou enquanto sujeito/pessoa dessa prática e
1622 deixei-me revelar nesse acto, reflectindo sobre ele e sobre a relação que com ele
1623 estabelecia. Fui identificando em mim um “estado-de-estar-na-escola”, ou um “estado-de-
1624 estar-na-sala-de-aula”, um estado de Presença ao momento do estar na escola comigo
1625 com os alunos e colegas. Tornou-se muito claro que a atmosfera dos diversos espaços
1626 escolares, a multiplicidade de interacções que nela ocorrem, bem como “situações-
1627 problemas” ou as “situações-solução” que vão surgindo, me interrogam a mim e me
1628 propõe uma reflexão sobre a ressonância que essas situações têm mim, sobre o que me
1629 reverberam, os caminhos que me convidam a percorrer. Estes entendimentos alteraram a
1630 minha postura em inúmeras situações e foram um convite e uma oportunidade preciosa
1631 para uma reflexão. Com efeito, permaneci atenta aos meus comportamentos ora mais
1632 reactivos, ora de maior Presença, identificando as circunstâncias em que aconteceram e
1633 tentei averiguar a origem dessas situações no seu eco em mim. Inúmeros exemplos
1634 poderiam ser dados ... uma das situações mais vulgares que influenciam a forma como se
1635 inicia uma aula é o atraso dos alunos. Perante esta situação o que, anteriormente, fazia era
1636 aplicar o que o regulamento da escola previa para esta circunstância, ou seja a marcação
1637 de falta em função do tempo de atraso. Claro está, que o cumprimento e aplicação do
1638 regulamento da escola não se questiona, todavia, actualmente, surge uma outra vontade
1639 de entender o “Atraso”- circunstancial?, habitual?, o contexto e “escutá-lo” de uma outra
1640 forma.

1641 Na sala de aula com os meus alunos e na escola com os meus colegas revisitei os lugares
1642 existenciais que o Corpo Sensível me tinha desvendado: o silêncio, a pausa, a aceitação
1643 do(s) si(s), a confiança, a tolerância e a simplicidade e constatei um contínuo entre o que
1644 havia percebido no interior de mim, na relação com o corpo sensível e o exterior, na
1645 relação com os colegas e alunos. A postura de confiança do si, a postura da aceitação do
1646 si, da tolerância do si, simplicidade e autenticidade iam iluminando e temperando essa
1647 relação. Fui-me apercebendo que as qualidades que o silêncio-planície-corpórea me foi
1648 transportando para a tona d água, escoavam para a relação com o aluno: o envolvimento,
1649 suporte, o apoio, o repouso, a estabilidade, o apaziguamento, o equilíbrio, a harmonia, a

1650 serenidade, etc ao serem por mim percebidos e contactados, criam uma ressonância
1651 nos alunos, criando uma atmosfera de estabilidade que remete o aluno para ele próprio.
1652 Inúmeras vezes ao chegar a uma sala de aula verifico que a turma se encontra agitada e
1653 indisponível para o trabalho. À partida, pareceria indispensável, o ‘Calem-se reactivo’
1654 disciplinador para repor a ordem, contudo, sei que ele é completamente ineficaz (não
1655 significa que ele não aconteça e é que acontece mesmo...!) mas nestas situações a criação
1656 de um momento de silêncio que proponho aos alunos e que é em geral muito bem aceite,
1657 ou que simplesmente instalo em mim, desanuvia muito mais do que qualquer ordem
1658 gritada. Existem, contudo, outros barulhos que não são audíveis que os alunos
1659 transportam e que obstaculizam e agitam o estar do aluno na sala de aula. A ligação a
1660 esse lugar de silêncio, visível na Presença, na postura, na minha voz e no meu gesto,
1661 apazigua, proporciona a escuta, a partir da qual o diálogo sobre o que esteve na origem da
1662 agitação, mais ou menos audível, daquele dia se torna possível e, posteriormente, o
1663 trabalho. Põe evidência as origens dos ruídos desse dia que o aluno transporta para a
1664 escola. A relação com esse lugar de silêncio corpóreo atapeta o chão sobre o qual a
1665 situação de trabalho inerente ao aprender/ensinar se torna viável e propícia. Quantas
1666 vezes ouço, vindo das salas contíguas gritos de alunos e professores completamente
1667 perturbados e interrogo-me como trabalhar em tais circunstâncias. Constato que a Escola
1668 não se debruça o suficiente sobre esta questão do encontro que dá chão para qualquer
1669 aprendizagem e o silêncio é, sem dúvida esse chão. Percepciono o silêncio como um
1670 espaço aberto e vazio, não um vazio amorfo, mas um vazio criativo e germinativo que
1671 me acolhe a mim e ao aluno na sua especificidade e tal como nos encontramos nesse dia.
1672 Percepciono, ainda, que o silêncio me devolve uma Presença a mim, geradora de uma
1673 ordem sábia, aquela que percepcionara no reter do meu braço e existe uma postura de
1674 agradecimento perante ela .

1675 Como aprender/ensinar sem instalar uma postura de tranquilidade, de estabilidade, até de
1676 “boniteza” que me impulse a mim e aos alunos para o trabalho? Apercebo-me que
1677 uma acção pedagógica que contenha esta postura de silêncio em mim, enquanto pessoa e
1678 professora, tem vindo a ser importante para a clareza nos projectos de aprender/ensinar
1679 que espelhem e traduzam o próprio projecto do si, do aluno e de mim própria enquanto
1680 professora. Não significa que tenha conseguido eliminar toda a reactividade da minha

1681 acção (isso gostava, eu!!!) mas a diferença é que tenho uma atenção completamente
1682 diferente a essa minha postura reactiva e, sobretudo, uma consciência sobre ela, e só este
1683 facto, amacia-a e torna-a muito menos frequente e mais moderada.

1684 Constato que a Presença em mim e a mim potencializa um espaço de segurança, de
1685 tranquilidade, estabilidade, promotores da Disciplina/Ordem.

1686 Ao fazer a experiência de mim com essa tonalidade do silêncio, eu abro um espaço
1687 daquilo a chamarei de segurança, suportada e sustentada nessa relação com o Corpo
1688 Sensível. Esta Presença é geradora de uma atmosfera de apaziguamento, cujas “cores”
1689 são a estabilidade e tranquilidade que envolvem o grupo-turma e o aluno. Então, constato
1690 que a palavra, o olhar, o estar, remetem-nos para uma vontade de construir um trabalho
1691 de aprendizagem mútua, torna-nos curiosos e implicados. Para além do silêncio, a
1692 experiência da pausa propiciou-me a estruturação e unificação no “estar a ensinar”
1693 medida em que eu própria me estruturo e alinho. Sinto que a pausa clarifica, organiza e
1694 regula o movimento, cria, assim, um impulso para uma nova acção, uma acção oriunda da
1695 compreensão que o Corpo Sensível me dera a conhecer, justamente naquele tempo/sem
1696 tempo em que tudo se torna uno, em que essa globalidade corpórea é alcançada com ela
1697 é, também, o discernimento. Da pausa surge o impulso que me vai apontando rumos e
1698 caminhos a seguir. A pausa desanuvia e desenlaça tensões e bloqueios favorece o fluxo
1699 do movimento no si e entre o si e o outro. Quando me sinto confrontada numa aula com
1700 situações emaranhadas ou complicadas eu crio uma pausa e convido o/s aluno/s a fazê-la
1701 para recomeçar o trabalho. Esse momento de pausa, interrompe o circuito das tensões e
1702 ao recomeçar fazemo-lo a partir de um lugar diferente, muito mais lúcido do que o
1703 anterior. Silêncio e pausa, dois instrumentos da Psicopedagogia Perceptiva que me
1704 permitem um contacto profundo comigo, uma Presença que semeia uma postura
1705 relacional de proximidade, estruturação e organização do si. Entendo, agora, os meu
1706 padrões comportamentais ora de excesso de reactividade ora de fuga sempre que não
1707 conseguia comunicar as minhas ideias ou conciliá-las com os meus alunos e colegas.
1708 Signifiquei a minha anterior postura de outsider na escola. Afinal, profissionalmente,
1709 também tinha os lugares-casulos e os lugares-castelos que identificara no meu Corpo
1710 Sensível. Tinha, porém, agora, os outros a que chamei de lugares-janela que me
1711 suscitavam entendimentos que iam amassando uma nova postura.

1712 Pude, então, começar a sentir o desenrolar de uma postura mais compreensiva e aberta
1713 para com os meus colegas. Nunca mais pretendo apresentar aos meus colegas, como
1714 outrora, projectos que considero bons e inovadores mas que não partam de um lugar de
1715 congruência, de coerência, de escuta, de silêncio, de pausa. Percepciono muito melhor a
1716 justeza do momento da introdução de qualquer fazer diferente. Deixei cair
1717 completamente o zás/trás/paz que pode, até ser bem intencionado mas, que não é
1718 destilado a partir da escuta de pertinência interna...

1719 Tenho feito um trabalho de jardinagem, de tirar silvas, engodos e engulhos, de ter a
1720 coragem de passar em cima dos escombros aceitando-os até com amor.

1721 Por vezes, identifico momentos em que o meu trabalho é já expressão das sementes que
1722 lancei à terra na relação com o Sensível; outras entendo, ainda, esse desfasamento do si.
1723 Curiosamente, detecto nos meus alunos este mesmo movimento-maré de
1724 aproximação/desfasamento do si. Tenho vindo a constatar que a instabilidade atencional
1725 decorre de brumas emocionalmente que o aluno transporta consigo ao chegar à escola e à
1726 aula. Das várias situações inventariadas no decurso do ano lectivo, de grande
1727 indisponibilidade para aprendizagem, a grande maioria deveram-se, de facto, a questões
1728 emocionais que perturbaram o aluno naquele dia ou o tinham vindo a perturbar
1729 longamente. O mesmo se passa comigo: tenho vindo a avistar, por vezes, instabilidade na
1730 minha Presença na escola e na sala de aula, ela também fruto de nevoeiros emocionais
1731 que embaçaram o dia e que se prendem com as minhas questões existenciais.

1732 Do longo e persistente trabalho de reestruturação da fractura do braço, fui tomando
1733 contacto com os riscos e ruídos que obscurecem a escola e destacaram-se os lugares de
1734 desorganização e de rigidez. Esses territórios inóspitos a que chamamos indisciplina e
1735 desmotivação. Tenho vindo a dedicar uma atenção muito especial a estas questões, como
1736 zonas que se desorganizaram, que se caotizaram que perderam a congruência e a
1737 coerência à semelhança do que experienciara em momentos vários da minha vida e na
1738 fractura do braço. Tenho-me interrogado que “queda(s)” terá provocado este facto de
1739 tanta relevância no actual sistema educativo e se, de facto, a origem não consigo
1740 deslindar, o que se vem a tornar claro é que “tratamento” desta questão, mais uma vez, à
1741 semelhança do meu braço não se padece com intervenções exteriores de carácter
1742 cirúrgico. Ao olhar para os alunos, por vezes, barulhentos e turbulentos reconheço-os nos

1743 meus próprios actos, também eles, como eu, “abotoam e desabotoam botões”, numa
1744 tentativa tão desesperada quanto inútil de afirmarem que são capazes... de quê ? de
1745 cumprirem tarefas e demandas impostas que não conseguem significar. Vejo os seus
1746 olhares de “refugiados” encontrando na desordem e indisciplina a possibilidade de
1747 expressarem a verdade desordenada que lhe vai dentro. Também eles se encontram
1748 afastados de uma ordem interna, da aceitação do si, também eles necessitam desse
1749 “toque” amigo que os alinhe com eles próprios e os reorientem. Quantas vezes não
1750 percepciono nos meus alunos esse desmaio que senti no meu braço perante as
1751 intervenções externas! Um desfalecimento vestido de desinteresse, de falta de empenho e
1752 implicação no trabalho, em suma uma tristeza, uma desistência do aluno relativamente a
1753 ele próprio enquanto estudante. Ao regar uma postura de uma atenção carinhosa
1754 objectivada para o retecer dessa ordem, sinto que algo se cura, se cuida, se
1755 metamorfoseia. Instalo esta dedicação que aprendi com o acidente descrito, em situações
1756 de turbulência e desmotivação, e disponho-me a permanecer num espaço de escuta e de
1757 contacto comigo e com os alunos, sem outro qualquer objectivo que não seja o de estar
1758 comigo e com os alunos, da mesma forma que estivera e continuo a estar com a minha
1759 mão. Uma receptividade, uma neutralidade activa que vai amassando um espaço de
1760 confiança em que eu, enquanto professora, e os alunos, vamos regando com a nossa
1761 presença focalizada no respeito mutuo profundo pelas trajectórias individuais da
1762 aprendizagem e do estar-no-mundo. Este espaço reverbera algo de interior que nos move
1763 em direcção à ordem. Gosto muito mais de falar de ordem do que disciplina. A ordem
1764 remete para uma noção orgânica. A Turma/ órgão composto por células vivas/alunos que
1765 têm a capacidade de uma organicidade sábia que perderam. Constato a desorganização
1766 gerada pelas atmosferas de stress vários que produzem gritos de parte a parte e que
1767 turvam o ar, como num exercício de disputas geradoras de nevoeiros que inviabilizam a
1768 visão e o discernimento sobre as situações. Importa-me escutar essas descontinuidades,
1769 desorganizações, divisões e diferenças e tentar ultrapassar estes nevoeiros. Existem, há
1770 que os olhar a partir de dentro, e não com mecanismos de controlo geradores de
1771 reactividades e consequentemente bons perpetuadores do que, justamente, se pretende
1772 evitar. Ao criar a possibilidade deste encontro, eu gero uma atmosfera de respeito que
1773 apazigua, que nos permite repousar e que abre um outro trilho que eu, professora e os

1774 alunos, atravessamos na busca de aprendizagens que ecoem os nossos interesses a partir
1775 da nossa própria escuta interna. Tenho vindo a experienciar, por vezes, momentos de
1776 sintonia do aluno com ele próprio, que são sentidos como momentos de entendimento
1777 profundo baseados, na percepção do si em que sinto os alunos completamente presentes
1778 na aula e implicados nas tarefas que lhes proponho e que eles dão sentido e executam
1779 com manifesto prazer e à vontade. Ainda têm um carácter algo meteorítico, pouco
1780 duradouro, ou pelo menos não contínuo, mas são, sem dúvida, canteiros que tenciono
1781 continuar a regar, pacientemente e perseverantemente.

1782 O trabalho sobre o enraizamento e o acidente do braço obrigaram-me a colocar os pés no
1783 chão de uma forma nova, mais estruturada, mais inteira e ligada. Percebi, também, o
1784 espantoso valor de oferecer aos alunos esta postura de ter os pés assentes no chão, como
1785 uma das poucas coisas que posso fazer por eles. Cônsia de que não posso, nem quero
1786 mudar nada na vida deles, e que respeito as suas vidas afortunadas ou não (e que
1787 situações duras e complicadas por vezes, direi demasiadas vezes, transportam!) sinto que
1788 o que lhes posso proporcionar é uma estrutura de acolhimento, como a minha amiga,
1789 fizera no meu braço, uma estrutura de acolhimento que permite o desabrochar de outros
1790 estares e de outros lugares que os incitem a não desistirem deles próprios.

1791 Diariamente percepciono que estas desmotivações que amuralham a vontade de aprender
1792 ocupam um espaço, como se tivessem um volume que obstaculiza a abertura e a
1793 curiosidade. São novelas espessos, quistos densos que se instalaram nos seus corpos
1794 mercê de vicissitudes várias e que travam o percurso natural do “porquê”. São águas
1795 estagnadas inconscientizadas às quais não chegam a luz solar e são por isso, escuros.
1796 Poderão ser, de igual modo, buracos à semelhança do que aconteceu com o meu braço,
1797 ou lugares-casulos onde me escondera. Lugares que escureceram, que se desligaram, que
1798 se perderam deles mesmos, e que a adubagem de uma espaço que proporcione um
1799 encontro pode criar a possibilidade da vontade para mudar o rumo, desfazendo a pouco e
1800 pouco o emaranhado do novelo. Tenho vindo a investigar as várias potencialidades da
1801 constituição desse espaço de encontro ou dos meteoritos de sintonia que acontecem na
1802 sala de aula. Eu sinto que só estou no “estado de ensinar” quando a acalmia e a motivação
1803 se instala em mim, quando me sinto enraizada e simultaneamente aberta ao aluno. Nos
1804 momentos em que percepciono a reestruturação que alinha os alunos no sentido de um

1805 interesse aproveito para propor e definir tarefas, para planificar com os alunos o que eles
1806 se comprometem a elaborar. Devo referir, também, que verifico que há alunos cujo
1807 desinteresse e desinvestimento permanentes, não consigo são identificar a origem.
1808 Diariamente, identifico a enorme importância de resgatar um sentido para a
1809 aprendizagem, levando o aluno a questionar e a problematizar a sua envolvimento, ou não,
1810 no acto de aprender. O resgate do sentido do que se aprende e para que se aprende. O
1811 resgate do sentido do que se ensina e para que se ensina. Recordo, citando C. Delory-
1812 Momberger “ A articulação das aprendizagens com os projectos existenciais dos alunos
1813 “que ajudaria os alunos a viverem a sua relação com a escola numa relação de projecto
1814 deles mesmos ‘fora da escola’”(2008, p.107).

1815 Quando questiono os meus alunos sobre a importância e o significado de frequentar a
1816 escola ou a importância que atribuem à minha disciplina, com efeito, concluo que a maior
1817 parte das vezes as aprendizagens escolares não conseguem ser significadas por eles que,
1818 as vivenciam como algo de gratuito e distante e, cuja única finalidade consiste em obter
1819 uma nota ou passar no exame. Ante uma meta tão longínqua o aluno diz que se sente
1820 perdido e desmotivado. De facto, consigo compreender perfeitamente, que o aluno não
1821 consiga atribuir um significado existencial quando as aprendizagens são apresentadas
1822 como algo que se justifica a si mesmo e cuja lógica só é perceptível para quem
1823 estabeleceu os currículos. Questiono-me e tenho vindo a questioná-los: De que forma a
1824 didáctica de um conteúdo pode aproximar o aluno de si próprio? Tenho isso em conta nas
1825 planificações dos temas com os quais trabalho. Interrogo-me e interrogo os alunos de que
1826 forma é que um tema, (p.ex. os Descobrimientos) me implica e os implica.

1827 Como é que é entendo hoje, a minha prática profissional?

1828 Um espaço alicerçado num Encontro (aceitação do si, silêncio, pausa, escuta,) entre a
1829 alegria e a esperança, entre mim e o aluno. A esperança de que eu no papel de professora
1830 e os alunos, no papel de alunos, possamos todos, de mesma forma e por igual, aprender,
1831 ensinar, inquietar-nos, produzirmos e juntos irmo-nos desenvolvendo como seres
1832 humanos. Introduzo temas, selecciono conteúdos, construo materiais para o aluno
1833 trabalhar, dou pistas bibliográficas, indico sites, apresento documentos, aplico estratégias,
1834 defino e planifico actividades mas, sobretudo, suscito curiosidades e vontades de
1835 aprender, indagar e conhecer a partir da escuta do aluno e da minha própria Presença

1836 interessada curiosa e motivada. Ensino história, não como um saber feito e pronto a
1837 consumir, mas como algo que se está a fazer: o saber da história como uma possibilidade
1838 e não como determinação. O mundo não é, está sendo. O conhecimento não é, esta a
1839 fazer-se. Como educadora preciso de ir “lendo” cada vez mais a “leitura do mundo, da
1840 vida, e dos seres vivos” que interagem comigo naquele instante. Sei que onde está um
1841 ser humano há sempre algo a fazer, há sempre algo a ensinar, há sempre algo a aprender.
1842 Onde há um ser humano há o milagre da vida que tenho, diariamente, a honra de
1843 contactar pelo movimento que no meu corpo se anima e me anima.

1844 A minha ‘luta’ não é, como outrora, política - é interna: o seu nome é, hoje, a curiosidade,
1845 a implicação no estar e a alegria do aprender e da vida! Arrisco-me a dizer que se inibo
1846 a curiosidade dos educandos, em simultâneo inibo a minha e paraliso a possibilidade de
1847 conhecimento e formação em mim e nos alunos. Quando utilizo uma planificação,
1848 supostamente exemplar, tenho que ter a capacidade de me desfazer dela ao mesmo tempo
1849 que a construo, sob pena de impossibilitar o fluxo do conhecimento, porque a acção
1850 pedagógica justa para um determinado momento do aprender será ou não, a que
1851 planificara. Ao cabo de uma longa carreira de 35 anos sei que sem uma postura de
1852 curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem
1853 *ensino*, que no dia em que essa curiosidade que me mantém na demanda da vida, parar, a
1854 capacidade de ensinar pára em simultâneo. A minha postura perante o aprender, de que
1855 decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a habilidade possamos
1856 *apreender* a subjectividade do objecto aprendido. Não, não ensino certezas, suscito
1857 perguntas que me aproximem de mim, que aproximem os alunos deles e dos seus
1858 projectos do si.

1859 Considero fundamental que os meus alunos e colegas saibam que a minha postura é
1860 aberta, curiosa, indagadora da vida que há em mim, na escola e no mundo. Assumo-me
1861 *epistemologicamente curiosa* e vou convertendo a curiosidade e a alegria que surge
1862 espontaneamente, numa metodologia de trabalho que fomente a motivação do aluno pelo
1863 gosto de aprender, pelo gosto pela escola que não é outro que o gosto pela vida.

1864 É flagrante que os conteúdos que os alunos conseguem significar ou enquadrar nos seus
1865 projectos de vida, são geralmente aprendidos e integrados com alguma facilidade. E os
1866 resultados da avaliação destes conteúdos demonstram-no. Recordo, o exemplo de um

1867 aluno com avaliação negativa em quase todas as disciplinas e completamente desfasado
1868 da escola, ao qual propus um trabalho sobre o que sabia ser a sua paixão: a guerra. Esse
1869 aluno fez um trabalho extraordinário sobre as estratégias de guerra dos Romanos e esse
1870 facto contribui para o seu posterior empenho na minha disciplina.

1871 Valorizo, mais do que nunca, a escola e em particular a sala de aula como um espaço de
1872 encontro, tendo como ponto de partida o estabelecimento de uma relação com a paisagem
1873 perceptiva que me torna Presente a mim. E na palavra encontro cabe mesmo o mundo que
1874 acontece no tempo do estar – com os alunos, na sala de aula com todos os seres humanos
1875 que percorrem a escola. Chego sempre à escola 20 minutos antes de dar aula. Este tempo
1876 permiti-me chegar a mim, antes de me por em acção no contacto com os colegas e alunos.
1877 Uma das tarefas mais importantes que à partida identifico e estou atenta na minha postura
1878 educativa é a de proporcionar as condições em que os alunos em suas relações uns com
1879 os outros e todos comigo ensaiem a experiência profunda de se aceitarem, de se
1880 assumirem como seres viventes com as suas questões, interesses, frustrações e sonhos,
1881 tendo em conta os saberes e a diversidade das suas experiências favorecendo e
1882 fomentando o inestimável valor da multiculturalidade e da pluralidade em geral. Eu,
1883 também, tive de desbravar o caminho que conduziu a experiência profunda da aceitação e
1884 da assunção.

1885 Desta tarefa decorre uma outra que é a autenticidade e genuinidade relacional que me
1886 proporciona uma postura em que eu e os alunos nos sentimos engajados em projectos
1887 educacionais de aproximação do si. Eu em mim com os colegas e com os alunos.

1888 Outro entendimento que se espelhou na minha postura docente, é ao ensinar, testemunhar
1889 aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me. A impossibilidade de
1890 desunir o ensino do respeito profundo pela vida humana tal como ele nos foi oferecida a
1891 cada um de nós. À Escola de Massamá chegavam cada vez mais alunos provenientes dos
1892 PALOPS, com situações familiares e económicas precárias. Inúmeras questões surgiam-
1893 me: até que ponto seria lícito contribuir para tentar melhorar a situação desses alunos que
1894 me chegavam em más condições higiénicas, mal alimentados, mal vestidos, com relações
1895 sociais confusas, muitas vezes negligenciados pelos pais, desterrados do local que os viu
1896 nascer? Que devo fazer senão respeitar profundamente os seus destinos e proporcionar-
1897 lhes um encontro baseado no respeito?

1898 O lugar da *aceitação do si* que percorrerá no meu itinerário evoluía para a aceitação
1899 incondicional do aluno tal como se me apresenta, sem expectativas, sem julgamentos,
1900 mas com escuta.

1901 Profissionalmente, a *aceitação* que contactara através das Introspecções e do Movimento
1902 Sensorial revelou-se um lugar de profunda transformação relacional com a Comunidade
1903 Educativa em geral e com os alunos em sala de aula. A aceitação percorrida na
1904 Psicopedagogia Perceptiva, como um contacto íntimo, profundo no corpo, uma
1905 compreensão alicerçada no contacto com o Sensível, revelou-se uma condição sine qua
1906 non para acolher o aluno na sua existência singular.

1907 Identifiquei dois eixos nos quais se reflecte a aceitação: A aceitação do si e do outro é o
1908 movimento de fundo que viabiliza a abertura ao encontro, espaço indispensável para o
1909 ensino/aprendizagem; o sentimento de aceitação do si, por parte de mim enquanto
1910 professora, que emergiu da relação com o Sensível, potencializa a aceitação do aluno,
1911 promovendo uma aproximação do aluno a ele próprio e conseqüentemente clarifica o seu
1912 projecto individual de aprender. Senti, com a maior clareza possível, que a aceitação
1913 restabelece a ordem e indica-me o lugar que ocupo no seio de um grupo, quer seja a
1914 família, a escola. Compreendi, com grande lucidez, que o facto de não me ter sentido
1915 aceite e compreendida pela minha família desordenara-me profundamente e fizera-me
1916 perder o sentido de que eu fazia parte de um grupo, fizeram-me esquecer o sentimento de
1917 pertença. O facto de me sentir diferente e não aceite pelo núcleo familiar indisciplinara-
1918 me. De facto, não estranho que, enquanto professora, os alunos indisciplinados me
1919 tenham, sempre, interessado tanto. Algo da indisciplina deles ecoava em mim.

1920 Reconheço nos meus alunos esta ausência de sentido de pertença a eles e ao grupo, a
1921 dificuldade que têm em se integrar, como eu tivera. Hoje, perante situações conturbadas
1922 ou de indisciplina, pergunto-me: Onde é que eu estou? Como cheguei hoje aqui? Que
1923 lugar ocupo hoje perante esta turma? Estas perguntas remetem-me para a percepção do
1924 lugar do si e isso dá-me um alinhamento e crio o espaço para que a disciplina aconteça.

1925 Surgem-me questões várias que todos os dias trabalho, indagando os alunos, indagando-
1926 me a mim, reflectindo sobre as situações educativas: A indisciplina, o barulho, a
1927 desmotivação = afastamento do aluno de si próprio? A indisciplina reflecte, de igual
1928 modo, o afastamento do professor de si. Tenho vindo a reflectir sobre este assunto e

1929 constato que a indisciplina acontece quando algo dentro do aluno e de mim se
1930 indisciplina também. Nestas circunstâncias não se trata de ser permissivo pactuando com
1931 comportamentos irreverentes mas de fazer uma grande pausa ou de um silêncio que abre
1932 a possibilidade de uma escuta do que está para além do acto indisciplinado. Ao invés de
1933 accionar os mecanismos regulamentados para as situações disciplinares, tenho ensaiado a
1934 criação de um espaço de escuta, um convite para que eu e os alunos nos interroguemos
1935 sobre a origem dos nossos comportamentos... e quando um espaço de confiança se abre as
1936 situações menos agradáveis evaporam-se, evaporam-se, realmente, como que por milagre
1937 vão-se... cada vez menos me acontecem situações em que os alunos de alguma forma
1938 perturbam o fluxo do ensinar/aprender.

1939 Como é diferente a minha postura destilada a partir desta relação com a aceitação do si
1940 que me (re)posiciona perante mim e perante os outros! Sinto que quando eu me alinho
1941 algo à minha volta se alinha também.

1942 A heterogeneidade de situações que os alunos transportam para a escola é enorme, cabe,
1943 então, a mim enquanto professora saber acolher toda essa multiplicidade, aceitando-a e
1944 potencializando-a, até, para o acto educativo. Deixar cair os rótulos (bom e mau aluno,
1945 in/disciplinado, com apoio especial etc) deixar partir as expectativas, e simplesmente
1946 aceitar essa diversidade, aceitar as ditas ‘imperfeições’ como tenho vindo a aceitar as
1947 minhas no entendimento que não há perfeições/imperfeições mas sim seres humanos em
1948 estádios diferentes do seu percurso de vida.

1949 Acolher o aluno com a sua “bagagem biográfica”, ou seja com toda a sua história pessoal
1950 é um lugar de grande potencialidade transformadora, tanto como o facto de eu me ter
1951 vindo a aceitar a mim, pessoa e professora, com a minha própria mochila biográfica. O
1952 lugar da não aceitação, ao invés, cria fricções e engodos que perturbam e destabilizam e
1953 emaranham. Assim, para que se viabilize um Encontro entre mim e aluno este movimento
1954 de cada um deles relativamente à aceitação do si, é fundamental. A aceitação do si
1955 contém o fluxo da comunicação. A aceitação do si ordena e disciplina na medida em que
1956 todos se sentem aceites e podem trabalhar a partir dessa aceitação.

1957 Na minha postura profissional, o *lugar da confiança* desvendado pelo Corpo Sensível, é
1958 um outro lugar-janela que ilumina uma postura relacional renovada. Apercebo-me o
1959 quanto aluno é sensível à confiança do si do professor e que este estado oriundo do

1960 Sensível abre a porta para que o aluno também se disponha ao movimento da confiança
1961 nele, que favorece o fluir da informação. Sublinho mesmo que o aluno é extremamente
1962 sensível à confiança do si, em mim professora. Prefiro, de longe, assumir que não me
1963 sinto confiante num dia, do que encapotá-lo.

1964 O lugar da confiança do si na minha postura docente prende-se muito, também, com a
1965 gestão dos tempos de aprendizagem de cada aluno, da turma em geral.

1966 Eis-me no cerne da questão da temporalidade. Indispensável, tem sido, a criação de
1967 situações educativas que integrem o diálogo num cenário em que possam caber períodos
1968 “fluidos” que permitam dar tempo aos alunos, cada qual em consonância consigo próprio,
1969 de se motivar, de se implicar, de deixar maturar e integrar as aprendizagens. Uma acção
1970 educativa com tempos de respiração para a captação de conhecimentos, maturação e
1971 integração dos mesmos. Sei que a urgência de cumprimento de um programa cria uma
1972 acção com fechamentos e planificações, mas detecto a importância de introduzir
1973 “porosidades” e “respiradouros”. Para tal é, de facto, necessário respeitar a temporalidade
1974 singular de cada aluno, a partir desse lugar de confiança, que não força, e empurra, mas
1975 que respeita a evolutividade sábia que o movimento interno me ensinara. E, é curioso
1976 que quando eu instalo essa confiança, as planificações até conseguem ser cumpridas e, ao
1977 invés, quando eu me sinto tensa e preocupada com prazos e cumprimentos muitas vezes
1978 os tempos descarrilam.

1979 A permanência da relação com o fio condutor que me liga ao Corpo Sensível contactado,
1980 diariamente, através das Introspecções Sensoriais tem-me trazido o pulsar de uma atitude
1981 relacional que tem como ponto de partida a escuta.

1982 Nos diversos espaços da escola coexistem momentos de afecto e hostilidade, de receio, de
1983 entusiasmo, de confiança, de docilidade, de revolta, de ambição, de indiferença, inerentes
1984 à condição vivente dos seus protagonistas. Eu e alunos somos seres humanos integrais em
1985 momentos diferentes do seu processo formativo que vamos tecendo aprendizagens numa
1986 atmosfera de comunidade e parceria. Então, a escuta ao que acontece naqueles 90
1987 minutos da aula é fundamental.

1988 A escuta cria um estado de disponibilidade ancorado na relação do indivíduo consigo e
1989 com o Sensível que permite acolher o grupo-turma e o aluno num determinado momento.

1990 É um estado de neutralidade activa que me disponibiliza para o que acontece sem o muro

1991 das expectativas que inviabiliza o aparecimento daquilo que no momento deve aparecer, e
1992 mesmo que apareça, eu já não estou aberta para o ver. A escuta sincroniza-me com o
1993 aluno e vice-versa. E assim sendo favorece o encontro.

1994 A escuta favorece a utilização das metodologias mais justas para determinado momento,
1995 num compromisso entre o que havia sido planificado e o procedimento justo e adequado
1996 ao momento. Surgem-me questões:

1997 Como preservar a organicidade de uma planificação e a escuta do que o momento
1998 solicita?

1999 Como gerir a temporalidade organizacional de uma aula?

2000 Como concilio a estratégia pedagógica e a espontaneidade?

2001 De que forma a estrutura se encaixa com o que aparece no momento?

2002 Estas questões que me vão sendo colocadas neste itinerário, colocam-me no cerne da
2003 pergunta - como posso pôr em marcha uma Pedagogia Performativa que concilie uma
2004 partitura de fundo (a planificação a partir dos conteúdos programáticos estipulados
2005 institucionalmente) com o que a escuta do momento me dá a conhecer ser mais
2006 adequado.. É, sem dúvida, uma gestão complexa – há demandas a cumprir, com prazos
2007 fixos, os exames são disso exemplo – mas não é útil forçar tempos de aprendizagem sem
2008 ter em conta os aprendentes na sua singularidade e integrados no grupo turma. A gestão
2009 da imediatez a partir do desenvolvimento das capacidades perceptivas renova
2010 completamente a dinâmica relacional na qual ocorre o ensino/aprendizagem e acaba por
2011 ser “eficaz” em termos de resultados práticos porque os alunos se sentem mais atendidos
2012 e entendidos e isso motiva-os para o seu trabalho.

2013 Outro dos lugares mais iluminados e solarengos que visitei no meu itinerário pelo
2014 Sensível foi a simplicidade e autenticidade. Percebi a enorme beleza, força e lucidez que
2015 há na simplicidade que derrete, dissolve e esvazia os fantasmas que cruzam o quotidiano
2016 e aprendi a distanciar-me das complicações que, não raro, povoam a escola, algumas das
2017 quais só existem porque são sobrevalorizadas. Percebi, por contraste, o emaranhado,
2018 complicado e conflituoso que se instala nas acções Pedagógicas quando desligadas desta
2019 simplicidade da relação com o si. O contacto com o lugar da simplicidade areja muito a
2020 dinâmica relacional com os actores da escola, tornando-a mais leve, muito mais autêntica.

2021 A simplicidade desconstrói e desemaranha as tortuosidades que ofuscam estar com o

2022 outro porque é um lugar muito ‘primeiro’ e essencial. A simplicidade é um lugar muito
2023 autêntico e a autenticidade tem o perfume da simplicidade, ambos lugares de grande
2024 proximidade e Presença em mim. Cada vez mais contacto com essa autenticidade. Antes
2025 de mais, uma postura de autenticidade perante mim e a mim. Uma autenticidade que
2026 brota da aceitação e da assunção do si. Uma postura de autenticidade que não teme, que
2027 não reivindica, que não pede, que não impõe, mas que simplesmente é e acontece a partir
2028 desse lugar do meu Ser.

2029 Concluí algo que parece óbvio, mas que para mim tem sido uma aprendizagem: A vida
2030 pode ser simples! Os ‘grandes conflitos’ pedagógicos da Escola devem ser filtrados por
2031 esse olhar imbuído de simplicidade... que os dissolve. A autenticidade relacional é
2032 mesmo um lugar precioso, uma pedra basilar numa postura relacional completamente
2033 diferente.

2034 Acabada de chegar da caminhada do relatar estes processos de transformação pessoal e
2035 profissional existiram algumas conclusões que se me impuseram: *A primeira* é que todos
2036 os lugares visitados na relação com o Sensível e que renovaram a minha postura, têm um
2037 continuo na postura dos alunos e colegas com quem trabalho: os lugares que viera de
2038 reconhecer em mim, existem, também, nos alunos e as suas problemáticas não são outras
2039 senão as minhas. Daqui surgiu-me o entendimento sobre um conceito que uma vez lera:
2040 A “comunidade de Presença”.

2041 “Na noção de comunidade de presença encontramos um lugar de envolvimento
2042 perceptivo e de imediaticidade criativa, o lugar em que o acto perceptivo – perceber o
2043 outro e deixar vir o que há de vir sem jamais perder a própria percepção de si – se
2044 transforma no suporte do acto pedagógico” (A.Noel, 2008, p. 317) citando D.Bois. A
2045 presença a este movimento interno, presentifica-me enquanto professora e esta postura de
2046 proximidade a mim transmite-se ao aluno convidando-o a uma aproximação a ele próprio.

2047 Antes de entrar na sala de aula, tento situar-me perante a experiência de si e do Sensível
2048 auscultando as cores e as qualidades que aparecem nesse dia. Verdadeiramente uma
2049 auscultação da minha Presença que me ilumina uma postura ancorada no si.

2050 Esta qualidade de Presença cria “atmosferas” diversificadas. Identifico uma relação
2051 estreita da Presença a mim e da Presença ao grupo-turma, podendo estabelecer uma
2052 relação de reciprocidade actuante entre estas duas situações. Por outras palavras, captei

2053 um fluxo de movimento: uma ressonância de Presenças. A minha Presença potencializa a
2054 Presença a si no aluno; a Presença a si no aluno reverbera-se em mim e no grupo-turma;
2055 a Presença coesa do grupo-turma favorece o desabrochar da singularidade do aluno.

2056 Constato que, quanto mais sinto uma postura de Presença a mim própria mais o estou à
2057 turma e quanto mais a turma aparece enquanto grupo, mais a singularidade de cada aluno
2058 tem vontade de desabrochar e se expressar. Constato, ainda, que esta circunstância
2059 potencializa no aluno uma aproximação a ele próprio. Identifico uma reciprocidade, um
2060 eco da Presença consciente a mim própria como um lugar de aproximação dos outros
2061 com eles mesmos. Como se a minha postura de Presença a mim na sala de aula
2062 favorecesse aproximação do aluno a ele próprio. E, mais uma vez, uma vez recordo outro
2063 conceito que visitei nas leituras deste paradigma “Nós escolhemos o termo
2064 ‘reciprocidade’ para insistir no facto de que o Sensível se dá sobre um modo de
2065 implicação partilhada, do pedagogo com o seu estudante, do terapeuta com o seu paciente
2066 e sobretudo do sujeito com o seu próprio movimento interno” (Bois, Austrý, p.11-12).

2067 Com efeito, ao perseverar nesta observação detecto um fluxo, ou um movimento de
2068 reciprocidade que nos interliga a todos e que propicia uma postura global de maior
2069 implicação no estar na aula, na escola, connosco. Como Bois e Austrý clarificam o
2070 conceito de reciprocidade tem origem na relação de percepção de si que o sujeito, neste
2071 caso eu, enquanto professora, estabeleço comigo e que potencializa essa relação de
2072 reciprocidade actuante entre mim e os outros actores da escola. O processo de interacção
2073 entre mim e a turma e o aluno, vai sendo progressivamente desvendado a partir de
2074 questionamentos, de constatações, de descobertas e de novos questionamentos, de
2075 recorrências, nos comportamentos, ou nas valorizações, nos interesses, na maneira de
2076 habitar o espaço comum onde nos movemos. A minha Presença entra em ressonância
2077 com o grupo-turma, com os alunos, bem como a deles comigo e entre eles. A sala de aula
2078 como uma ‘comunidade de Presença’ é uma ideia que eu venho a acarinhar e que me
2079 permite uma outra qualidade sobre as dinâmicas relacionais da sala de aula. Dia após
2080 dia, no tempo maternal da constância, vai-se tecendo uma teia de “comunidade de
2081 Presença” que permite aflorar fragmentos da busca de si, do outro, das aprendizagens e
2082 do mundo, uma atmosfera na qual eu e os alunos agimos, reagimos, descobrimos,

2083 aprendemos, nos deixamos levar pela vontade de descobrir, ou até, nos damos permissão
2084 para nos surpreendermos a nós próprios.

2085 É neste labor que sinto que o conhecimento se anima, se veicula, se constrói, se aprende e
2086 desaprende. Quando a sala de aula se transforma nesse espaço, ‘comunidade de Presença’
2087 de mim e alunos envolvidos num objectivo, a aprendizagem acontece como um
2088 estremecimento, semelhante a experiência da beleza por parte do artista. Nessa sala de
2089 aula, ‘comunidade de Presença’ o aluno, no decurso da descoberta, implica-se com o que
2090 vai descobrindo, autonomiza-se e transforma-se em professor de si mesmo e a professora
2091 que eu sou contacta a aluna que há em mim, disponível e aberta à aprendizagem. Uma
2092 sala de aula ‘comunidade de Presença’ que permita a mim professora contactar o aluno
2093 por meio de si próprio e a mim mesma por meio do aluno. Certo é que o aluno precisa
2094 sempre de alguém que o conduza e guie, e esse é, penso eu, o papel do professor! Ensina-
2095 se, sendo!

2096 A autenticidade relacional com a leveza doce da simplicidade são hoje os hinos que canto
2097 mais alto. **Por uma Pedagogia Performativa do Respeito e do Encontro comigo e com**
2098 **o outro, da Aceitação, da Confiança, da Autenticidade e da Simplicidade – eis o meu**
2099 **lema.**

2100

2101

2102

2103

2104

2105

2106

2107

2108

2109