



II FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
XIV FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO
XVII SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
De 27 à 30 de abril de 2016 na Universidade de Santa Cruz do Sul.

A MAQUINARIA DOS CORPOS NO FAZER PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE ENGENHARIA CIVIL E PSICOLOGIA

Fernanda Aparecida de Mello¹-UNOCHAPECÓ

Alan David Evaristo Panizzi²-UNOCHAPECÓ

Celso Francisco Tondin³- UNOCHAPECÓ

GE: Memórias, Trajetórias e Experiência na Educação.

Resumo

O texto é resultado de pesquisa de iniciação científica realizada por docentes e discentes do Mestrado em Educação e do curso de Psicologia da Unochapecó. Pensar no fazer pedagógico na educação superior é também, pensar em como os corpos acadêmicos são assujeitados para a produção do conhecimento. Problematizando o fazer pedagógico objetivamos compreender a experiência afetiva de acadêmicos no que tange à relação entre corpos e práticas pedagógicas nos Cursos de Engenharia Civil e de Psicologia da Unochapecó. Para conhecimento da realidade estudada, foram convidados acadêmicos de dois períodos de cada curso para fazer um desenho a partir da pergunta: “Como se sentiam após um dia de aula?”.

¹ femello@unochapeco.edu.br

² alanpanizzi@gmail.com

³ tondin@unochapeco.edu.br

Para o grupo focal foi selecionados alguns desenhos e após discutido sobre eles e sobre a percepção dos discentes sobre seus corpos ao final do dia. A análise foi realizada com base nos textos de Winnicott. A pesquisa nos trouxe significativos resultados, no qual, grande parte dos discentes deixa transparecer em seus desenhos e falas o cansaço de seus corpos, tanto pela dupla jornada (trabalho e estudo) ou por estudarem em período integral.

Palavras-chave: Corpos, Educação, Expressão, Experiência afetiva, Fazer pedagógico.

INTRODUÇÃO

Cabe salientar que o presente artigo surge de uma pesquisa de PIBIC realizada a partir de um desdobramento de duas pesquisas do mestrado e discussões do grupo sobre o corpo e o fazer pedagógico no Ensino Superior. A pesquisa foi realizada por duas acadêmicas do curso de Psicologia, dois mestrandos, um professor do curso de Psicologia e outro professor do Mestrado em Educação e também do curso de Psicologia, todos vinculados a Unochapecó.

Pensar na formação profissional de futuros engenheiros e psicólogos nos remete a pensar sobre as práticas pedagógicas que formam esse sujeito. Seriam tais práticas, vivenciadas nos cursos de Engenharia Civil e de Psicologia, respeitadoras dos corpos que pensam, falam, gesticulam, sente, desejam? Como será que os acadêmicos destes cursos se veem no engendramento dos processos pedagógicos? Quais as experiências estéticas dos acadêmicos no cotidiano destes processos?

Aparentemente os cursos de Psicologia e de Engenharia Civil se constituem numa amostra de cursos com características bem diferentes, tanto no que diz respeito ao objeto de estudo e às metodologias de ensino, quanto no que tange às áreas do conhecimento privilegiadas. Desse modo, ambos os cursos se constituem uma possibilidade rica de estudo em termos de conhecer e analisar os contextos e as especificidades dos processos formativos.

Sabemos que historicamente o corpo é usado como instrumento de punição e disciplinamento, pois da antiguidade até a contemporaneidade o corpo aparece interligado a espaços e atos de normalização e repressão, tais como: os suplícios, prisões, hospícios, as escolas, hospitais, guerras, etc., fabricando sujeitos “prontos” para conviver em uma sociedade disciplinar.

Sendo assim, compreendemos que o conceito winnicottiano do brincar criativo, concebido numa zona de experiência chamada transicional, que não correspondente

inteiramente nem ao mundo interno nem externo, permite olhar sobre o corporar como um espaço de inscrição de um gesto pessoal, uma positividade diante de um sofrimento que não se localiza mais no território dos conflitos recalcados, mas na experiência da dissociação, da incapacidade do ser humano em se sentir real.

A EXPRESSÃO DO CORPO PELO DESENHO

Estou consciente de realizar esse trabalho com mais facilidade e sucesso do que seria capaz de fazer há trinta anos atrás, e meu desejo é estabelecer a comunicação com aqueles que ainda estão trabalhando a técnica, dando-lhes, ao mesmo tempo, a esperança de que um dia virão a tocar a música. (WINNICOTT, 1984, p. 14).

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), fizemos contato com os cursos de Psicologia e Engenharia Civil da universidade para convidar os acadêmicos do 6º e 4º período para fazerem um desenho norteado pela consigna “Como se sentiam após um dia de aula?”. Obtivemos a aprovação da coordenação do Curso de Psicologia, para a realização dos desenhos nas turmas no horário de aulas. Posteriormente a coordenação do Curso de Engenharia Civil, solicitou a não entrada em sala visto que disciplinas específicas estavam ocorrendo no curso. Com isto, utilizamos de uma nova estratégia para participação destes acadêmicos, ou seja, os acadêmicos foram convidados a conhecer e participar da pesquisa via e-mail. Dois acadêmicos do curso de Engenharia Civil responderam tal e-mail prontificando-se a participar.

Para a realização da técnica do desenho como um instrumento de comunicação sobre a experiência corporal na graduação, contamos com a participação de 42 acadêmicos de Psicologia e 2 de Engenharia Civil. Após a produção deles, o grupo de pesquisadores se reuniu e selecionou 12 desenhos para a próxima etapa da pesquisa. O critério de escolha dos desenhos levava em conta a intensidade da experiência e a possibilidade de fomentar amplas considerações. É importante considerar que essa metodologia de comunicação afetiva fez uso da proposta da psicanálise inglesa, principalmente da Winnicotiana.

Nesta pesquisa, interessamo-nos pelo corporar na condição de um espaço altamente especializado que tem sua origem num terreno da ilusão próprio da infância, mas que traz desdobramentos produtivos para o adulto. Espaço este que permite um brincar e, posteriormente, formas compartilhadas deste brincar, culminando com as mais criativas experiências culturais humanas numa zona que Winnicott (1990) denomina transicional.

Também uma posição ética de cuidado na relação “corpo-devir”. Enunciar modos de corporar no percurso formativo da graduação implica, assim, considerar as complexidades (físicas, afetivas, estéticas, éticas etc) que subjetivam os corpos. Interessamo-nos especialmente pelas materialidades do fazer docente enquanto espaço significativo e produtor de sentidos nos projetos singulares de existência.

Compreendemos que o conceito winnicottiano do brincar criativo, concebido numa zona de experiência chamada transicional, que não correspondente inteiramente nem ao mundo interno nem externo, permite olhar sobre o corporar como um espaço de inscrição de um gesto pessoal, uma positividade diante de um sofrimento que não se localiza mais no território dos conflitos recalçados, mas na experiência da dissociação, da incapacidade do ser humano em se sentir real.

Embora desenvolvendo a partir de uma perspectiva epistemológica diferente da de Foucault, o psicanalista inglês Donald Winnicott (1896-1971) elabora uma poética e crucial contribuição sobre a corporeidade e a experiência do brincar. Ele viveu as duas grandes guerras; na segunda foi responsável por organizar o atendimento das crianças órfãs no Reino Unido, trabalhando assim, com corpos que cronificaram-se na experiência do abandono. Sobre a contribuição de Winnicott, Ratto (2014) compreende como um rompimento com as posturas naturalistas e deterministas, uma psicanálise sensível para o que, desde o nascimento caracteriza-nos como singulares. A clínica winnicottiana não é a clínica dos conflitos edípicos, mas a clínica do sofrimento pela futilidade, pelo vazio, pelas falhas na capacidade de sentir e perceber, como tão bem descreve uma das acadêmicas ouvidas:

“O que me chamou a atenção é quase todos ali são, quase todos não, tem uns que são bons, no sentido da pessoa não vê o cansaço como uma coisa tão ruim, ele vê mais alto, vê se formando, vê ela, né, tipo, tem um ali que vai passando os diazinhos, tipo ela não olha para trás, vai indo só para frente. Já tem outros, que acho que é a grande maioria, que vê muito cansaço, muita coisa do dia a dia, muita coisa que acontece, com a cabeça assim, deste tamanho, tem vários ali que fizeram neste sentido, ou sem cabeça, ou o corpo desmontado, porque realmente hoje em dia, tá assim, é muito cansaço, é muita correria, as pessoas não são mais, é só trabalho, trabalho, trabalho, daí agente trabalha para poder estudar, estuda para poder trabalhar um dia.” (Acadêmica de Psicologia).

O psicanalista inglês possivelmente foi um dos pós-freudianos que mais se sensibilizou pelas nuances de uma corporeidade que tem a ver com uma organização específica, proveniente da elaboração imaginativa das funções corporais na qual, assim como almejava Spinoza, as fronteiras corporais também seriam as fronteiras da psiquê (JUNIOR, 2013, p. 2).

Esta corporeidade, ao não se sentir integrada na sua relação com o ambiente, estanca seu desenvolvimento, adoece pelo vazio. Não um vazio decorrente de uma fantasia ou conflitos recalçados, mas o vazio de uma dimensão do existir que não se realizou.

Experienciar, para Winnicott (1990), é “trafegar constante na ilusão” (p. 38), produzindo o novo a partir da criatividade e do que o mundo oferece. Daí o motivo da ilusão, para Winnicott, não ter uma conotação pejorativa comum em outras correntes psicanalíticas. Winnicott inaugura uma concepção de um espaço intermediário de experiência inter-humana, denominado espaço transicional. O corpo winnicottiano encontra neste espaço uma condição de descanso, ao passo que as experiências internas e seu contexto se mantêm separados, embora interrelacionados. O humano que produz vida, para Winnicott, é o que brinca, contribuindo com sua inventividade pessoal e inserindo cor e humor no contato com a concretude do cotidiano.

Podemos compreender melhor o conceito de espaço transicional a partir do conceito de objetos transicionais, os primeiros objetos não-eu do bebê. Eles assumem uma condição de experimentação de limite entre o corpo da criança e o mundo. A criança possui inicialmente uma noção de onipotência: de que o mundo, o seio materno, seria ela mesma, seria parte do seu corpo. Suas experiências, suas micro frustrações, vão desconstruindo essa ilusão, permitindo ao bebê compreender que ele possui objetos, mas que, de fato, não é nenhum deles. Nestes objetos, a criança vivencia uma mistura ou interpenetração entre sua subjetividade, carregada de intensidades, medos, fantasias, e as características próprias do objeto. Quando adultos nosso projetos também se tornam carregados de características intersubjetivas, ponto esse que determina nossa condição de disponibilidade, como exemplifica a fala de outra acadêmica ouvida:

“Sem contar que depois de uma noite de estudo, [...] agente está tão cansada com o que aconteceu durante o dia que agente chega em casa e não dá atenção a família, ou o pai, a mãe ou os irmãos, agente nem tem tempo para isto. As vezes até tenho mais para estourar, as vezes até brinco, minha mãe fala: - Ah, você tem que ser menos explosiva e aí quando eu chego em casa eu quero descarregar, to cheia e acabo descarregando neles que não tem culpa, que estão em casa o dia todo, ou trabalham fora o dia todo, daí chegam em casa e querem conversar, mas não tem jeito, eu to cheia, explosiva e daí largo tudo neles, é complicado... acaba descontando porque está tão cheia que você não consegue falar com ninguém. Chega em casa e com as pessoas que você não deveria e que deveria dar atenção, conversar, ... é bem complicado.” (Acadêmica de Psicologia).

Assim, o objeto transicional ocupa o espaço da ilusão, pois diferentemente do seio

materno, que não está sempre disponível, ele pode ser conservado. Acima de tudo é o bebê que define os movimentos de aproximação ou de afastamento com tal objeto (que representaria sua boa mãe, aquela que o supre). Mais hora, menos hora, os objetos transicionais se vão, mas deixam uma marca; perdem sua concretude e passam a existir como espaço (transicional), como uma membrana, mais ou menos macia, que molda nosso contato, por exemplo, com as artes e os esportes, com a experiência de mundo interno, para com o devir ou a representação da vida.

O humano na ética winnicottiana, ao assumir um contato submisso ou defensivo em seu cotidiano, tem sua capacidade de “criar o mundo” inibida, resultando assim na perda da autenticidade, de seu gesto espontâneo e da experiência de integração. O que resta é a experiência de estar dissociado em si mesmo. Mais do que alguém cujas necessidades podem ser saciadas ou frustradas, o bebê é um ser imaturo, constantemente à beira de uma ansiedade inimaginável. O que fazer com esta ansiedade? Uma mãe (ou função materna) ao se colocar na condição do bebê, o ama com sua pele. Ela liga os contornos do seu próprio corpo aos do bebê, por exemplo, na amamentação. Com isso ela transforma as ansiedades inimagináveis do bebê numa experiência suportável, algo que possui uma imagem, um cheiro, uma temporalidade. O bebê compreende que a ansiedade não o consome, que ela é inserida numa limitação temporal e que, por fim, vai acabar.

Amor aqui é cuidado corporal, é corpo afeto, e esse cuidado ativo com o corpo é a única expressão de amor que o bebê pode reconhecer. Nesses processos constantes, a função de cuidado pode ser integrada ao núcleo do ser, tornando-se uma qualidade da vibração corporal, um modo de contato afetivo e, posteriormente, também cognitivo. E este contato afetivo é exposto pelos acadêmicos, quando estes expõem ao grupo a dificuldade enfrentada para sanar suas dúvidas, tanto pelo medo e a vergonha, isto derivado da composição da sala de aula (muitos alunos por turma), e do modo de como professor e os colegas reagirão a sua pergunta, o medo e a vergonha da repressão do professor e da chacota dos colegas.

“Tem alguns colegas que... uns fazem uma pergunta que agrega pra todo mundo, e tem vezes que é um que não sabe [...] sei lá, dão risada ou falam “meu de novo”. É, digamos, o professor já falou várias vezes e a pessoa não entendeu, pergunta... aí tipo é o único que não entendeu, o resto todo mundo já sabe, mas tu não né... Não que o professor seja grosso, talvez ele esteja num dia ruim, ou talvez pra ele, que sabe muito daquilo, seja uma coisa insignificante e daí... o jeito dele... talvez não seja certo né. Em vez de explicar e entender que a gente não sabe, talvez ele não faça isso [...] Muitas vezes tu fica com isso guardado pra ti, daí, sei lá... poderia ter aprendido alguma coisa diferente né?! Mas tu fica com aquilo alí pra ti e talvez seja

alguma coisa que o professor soubesse dizer facilmente e tu pode procurar em livros e não achar.” (Acadêmico de Engenharia Civil).

No início não existe um eu, mas uma soma de começos, de experiências, de qualidades corpóreas. O processo de integração se constitui aqui como multiplicidade de vivências nas tensões inscritas nas sensações, nos movimentos, nos ritmos. Aí se produz um suporte atravessado por um corpo habitável, uma instância de ritmo e perseverança, convidando a um sentimento de existir (BORGES, 2011). A criança (e o adulto) capaz de brincar é a criança que não está paralisada pelo medo de quebrar seus brinquedos, pois aprendeu que a vida permite reparos.

Para Ambrosio e Vaisberg (2013), Winnicott encontra no brincar uma posição antropológica existencial que torna o corpo num *homo ludens*. Mas esse corpo, com seu gesto espontâneo, necessita construir, através de uma contato sustentador com seu ambiente, uma posição existencial de cuidado (*holding*) para consigo, seus pensamentos, suas fantasias, seus medos, seu devir. A sustentação, o *holding* winnicottiano, mais do que permitir um suposto conhecer sobre si, é o que permite ao corpo sua experiência de integração, de dar um passo além da futilidade, de sentir o contato com o devir como uma experiência criadora. É o brincar que permite a gestualidade onde as angústias podem ser vivenciadas como algo a ser encaminhado ou solucionado, e não como uma experiência de agonia impensável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No território das expressões pelo desenho não podemos deixar de mencionar a clínica winnicottiana, em que, através do jogo do rabisco, os elementos gráficos não verbais se constituem numa via tão importante quanto os sonhos como acesso ao inconsciente. Inicialmente, o Jogo do Rabisco (ou *squiggle game*) foi um recurso utilizado pelo psicanalista inglês como um modo de estabelecer uma comunicação para além da verbalização com crianças separadas de seus pais na Segunda Grande Guerra. Winnicott utilizava o desenho como uma materialidade mediadora para chegar à dimensão dos medos, sonhos e fantasias das crianças. O próprio psicanalista explica o procedimento dessa experiência:

Na sua configuração atual, esta pesquisa propõe um olhar tanto sobre a manifestação desenhada dos acadêmicos dos cursos de Engenharia Civil e Psicologia quanto para o encontro que decorreu desses desenhos enquanto uma condição de um brincar criador,

discutindo sua relação com a experiência de não integração, de futilidade. Para tanto, ele se utiliza dos conceitos winnicottianos do espaço transicional como parte constitutiva do território cultural e do brincar criativo.

“Vamos jogar alguma coisa. Sei o que gostaria de jogar e vou lhe mostrar.” Há uma mesa entre a criança e eu, com papel e dois lápis. Primeiro apanho um pouco de papel e rasgo as folhas ao meio, dando a impressão de que o que estamos fazendo não é freneticamente importante, e então começo a explicar. Digo: “Este jogo que gosto de jogar não tem regras. Pego apenas o meu lápis e faço assim...” e provavelmente aperto os olhos e faço um rabisco às cegas. Prossigo com a explicação e digo: Mostre-me se se parece com alguma coisa a você ou se pode transformá-lo em algo; depois faça o mesmo comigo e verei se posso fazer algo com o seu rabisco.” (WINNICOTT, 1994, p. 232).

Na medida em que conversava com as crianças, Winnicott estabelecia paulatinamente um ambiente de segurança e confiança. O que parecia uma brincadeira sem maiores pretensões ganhava maior dimensão na medida em que Winnicott adentrava em conteúdos sensíveis das crianças, seus pesadelos, medos, seus “monstros”. Enquanto pesquisadores, através do desenho como expressividade intersubjetiva, procuramos atingir o afeto dos acadêmicos, criando oportunidades para dar formas, nomes, sentidos e temporalidades as experiências de corporar nos espaços de graduação.

REFERÊNCIAS

AMBROSIO, F. F.; AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Winnicott e o Homem Brincante. In: **XII Colóquio Winnicott: Winnicott na História da Psicanálise, Programa e Caderno de Resumos do XII Colóquio Winnicott**. São Paulo, p. 24-25, 2007.

JUNIOR, Carlos A. P. Sobre o corpo-afeto em Espinosa e Winnicott, **Revista EPOS**, Genealogia subjetivações e violências, UERJ, RJ, V.4 n.2, jul-dez. 2006.

MACHADO, C.; WEBER, D. Disciplinamento e regulação do poder: escola e produção cultural. In: **Congresso Nacional de Educação – Educere, II Encontro Sul Brasileiro de psicopedagogia**, 9, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4852- 4863.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **Matrizes**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 195-211, jan./jun. 2012.

WINNICOTT, D. W. **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

_____. **O gesto espontâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *O jogo do rabisco*. In: Winnicott, Claire. Et al. (Org.) **Explorações sicanalíticas**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Textos selecionados**: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.